

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

IMPACT DE LA MODÉLISATION
SUR L'UTILISATION DES STRATÉGIES DE COMMUNICATION ORALE
LORS D'UNE TÂCHE ORALE EN PETITES ÉQUIPES

MÉMOIRE
PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR
MÉLANIE MALLAMO

FÉVRIER 2015

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 - Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire. »

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord remercier mon directeur de recherche, M. Simon Collin de l'UQAM, pour son précieux soutien, son encadrement constant et sa rapidité d'intervention, ainsi que pour ses nombreux encouragements tout au long de ce mémoire.

Je remercie chaleureusement mes lectrices, Mmes Valérie Amireault et Gladys Jean de l'UQAM, pour leurs commentaires pertinents, ainsi que Mme Danielle Guénette pour son encadrement et ses encouragements lors du cours projet de mémoire.

Je tiens aussi à remercier les enseignantes qui m'ont généreusement accueillie dans leur classe pour réaliser mon expérimentation.

Enfin, un merci particulier à ma famille, Manon, Valérie et Robert Mallamo, à Raymonde Patenaude et à Mélanie Pilon pour leur soutien inconditionnel et leur aide; à Martin Chevalier pour sa patience infinie, sa compréhension hors du commun et son sens de l'humour; et à Ulysse, le champion des longues siestes, sans lesquelles ce mémoire ne se serait jamais terminé et à Fillette, qui elle aussi, aura vécu in extremis la rédaction de ce mémoire.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES FIGURES.....	ix
LISTE DES TABLEAUX.....	x
LISTE DES ABRÉVIATIONS.....	xi
RÉSUMÉ	xii
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE.....	5
1.1 Les interactions orales en langue seconde	5
1.2 Les interactions orales en contexte de classe de langue	6
1.3 Les interactions orales dans le travail en petites équipes en classe de langue seconde.....	6
1.4 Les facteurs à considérer dans les interactions en petites équipes.....	7
1.5 La modélisation de stratégies comme moyen de faciliter les interactions orales entre pairs	8
1.6 Résumé et objectif	10
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE	12
2.1 Interactions orales comme outil d'apprentissage d'une langue.....	13
2.1.1 L' <i>input</i>	14
2.1.2 L'hypothèse de l' <i>output</i>	15
2.1.3 L'hypothèse interactionnelle de Long.....	16
2.2 État de la situation des interactions orales en classe de langue	18

2.2.1 Interactions orales en grand groupe	18
2.2.2 Intérêts didactiques du travail en dyades ou en petites équipes	19
2.2.3 Cas des interactions orales entre locuteurs non-natifs	21
2.3 Stratégies.....	23
2.3.1 Définition de stratégie	24
2.3.2 Définition des intentions de communication orale (ICO)	27
2.4 Modélisation des stratégies de communication orale	28
2.4.1 Définition de modélisation.....	28
2.4.2 Modèle de modélisation de stratégies de communication orale.....	29
2.4.3 Impact de la modélisation des stratégies	30
2.5 Facteurs à considérer dans les interactions orales en petites équipes	35
2.5.1 Tâche	35
2.5.2 Formation des équipes de partenaires	36
2.6 Résumé	39
2.7 Question de recherche.....	40
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE.....	41
3.1 Type de recherche.....	42
3.2 Participants et contexte d'expérimentation.....	44
3.2.1 Étudiants-participants.....	46
3.2.2 Enseignantes-participantes	47
3.2.3 Intervention de la chercheuse.....	48
3.3 Traitement.....	48
3.3.1 ICO et stratégies	49
3.3.2 Modélisation.....	53
3.3.3 Quatre tâches de communication orale	56
3.3.4 Pairage des apprenants en petites équipes.....	60
3.3.5 Formation des enseignantes-participantes.....	61
3.4 Déroulement de l'expérimentation (traitement et collecte de données)	61
3.4.1 Première rencontre	62

3.4.2	Deuxième rencontre	62
3.4.3	Troisième rencontre.....	63
3.4.4	Quatrième rencontre.....	63
3.5	Analyse des données.....	65
3.5.1	Transcription et codage	65
3.5.2	Grille des codes	67
3.5.3	Validation du codage.....	70
3.5.4	Analyse des résultats	72
3.6	Instruments de collecte de données secondaires.....	75
3.6.1	Questionnaire	76
3.6.2	Entrevue	77
3.7	Limites de l'expérimentation.....	78
3.7.1	Durée de la modélisation des stratégies de communication.....	79
3.7.2	Paramètres des tâches du pré-test et du post-test	80
3.7.3	Choix des partenaires	81
3.7.4	Intervention de la chercheuse durant le pré-test.....	82
3.7.5	Impact du temps sur l'apprentissage de la langue	83
3.7.6	Généralisation des résultats.....	83
3.8	Résumé	84
CHAPITRE IV		
RÉSULTATS		85
4.1	Intentions de communication orale (ICO)	86
4.1.1	ICO au pré-test	87
4.1.2	ICO au post-test.....	89
4.1.3	Comparaison des résultats du pré-test et du post-test	91
4.2	Stratégies modélisées.....	95
4.2.1	ICO 1 – Demander et donner des clarifications	95
4.2.2	ICO 2 – Développer et inciter les interactions	97
4.3	Analyses statistiques des ICO via les stratégies	100

4.3.1 Résultats statistiques de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications »	100
4.3.2 Résultats statistiques de l'ICO 2 « Développer et inciter les interactions »	102
CHAPITRE V	
DISCUSSION DES RÉSULTATS	105
5.1 Discussion des résultats obtenus	106
5.1.1 Résumé des résultats des ICO	106
5.1.2 Développer et inciter des interactions (ICO 2)	107
5.1.3 Demander et donner des clarifications (ICO 1)	109
5.1.4 Perceptions	112
5.2 Résumé	114
CONCLUSION	116
ANNEXE A	
COMPARAISON DES STRATÉGIES SELON LES AUTEURS	122
ANNEXE B	
STRATÉGIES SELON LES INTENTIONS DE COMMUNICATION, PAR AUTEURS	124
ANNEXE C	
GRILLE DE CODES	126
ANNEXE D AIDE-MÉMOIRE À L'INTENTION DES ÉTUDIANTS-PARTICIPANTS	
	144
ANNEXE E	
TÂCHES DE PRÉ-TEST ET DE POST-TEST	147
ANNEXE F	
QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES ÉTUDIANTS-PARTICIPANTS	149
ANNEXE G	
QUESTIONS D'ENTREVUE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES-PARTICIPANTES	154

ANNEXE H	
RÉSULTATS PAR ICO ET PAR STRATÉGIES, EN POURCENTAGES	
D'UTILISATION	155
ANNEXE I	
ENTREVUE DE FIN D'EXPÉRIMENTATION	157
APPENDICE A	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉTUDIANTS-PARTICIPANTS...	162
APPENDICE B	
FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNNANTES-	
PARTICIPANTES	166
RÉFÉRENCES.....	170

LISTE DES FIGURES

Figure	page
4. 1	ICO au pré-test, en pourcentage d'utilisation des stratégies 87
4. 2	ICO au post-test, en pourcentage d'utilisation des stratégies 90
4. 3	Comparaison des résultats par ICO aux pré-test et post-test, en pourcentage d'utilisation des stratégies. 92
4. 4	Comparaison des stratégies de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications », en fréquences effectives, entre le pré-test et le post-test 96
4. 5	Comparaison des stratégies de l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions », en fréquences effectives, entre le pré-test et le post-test 98

LISTE DES TABLEAUX

Tableau	page
3. 1	Modélisation des stratégies ICO 1 55
3. 2	Modélisation des stratégies ICO 2 56
3. 3	Échéancier de l'expérimentation..... 64
4. 1	Tests statistiques de classement de Wilcoxon pour l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications »..... 101
4. 2	Tests statistiques de classement de Wilcoxon pour l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions »..... 102

LISTE DES ABRÉVIATIONS

ALE	Anglais langue étrangère
FLS	Français langue seconde
ICO	Intention de communication orale
L1	Langue première
L2	Langue seconde
LE	Langue étrangère
LN	Locuteur natif
LNN	Locuteur non-natif

RÉSUMÉ

Cette recherche vise à approfondir les connaissances sur la modélisation de stratégies de communication orale. Basée sur la théorie de l'hypothèse interactionnelle de Long (1996), notre étude s'appuie sur les bienfaits des interactions orales entre locuteurs non-natifs. Notre objectif était de vérifier auprès d'apprenants adultes de niveau intermédiaire en FLS, lors d'une tâche de communication orale en petites équipes, s'il y a une augmentation des stratégies de communication orale lorsqu'elles sont modélisées. Pour ce faire, nous avons modélisé selon le modèle de Gunning (2011) des stratégies relevant de deux intentions de communication orale (ICO), en l'occurrence « Demander et donner des clarifications » et « Développer et inciter des interactions ». Pour l'ICO1 « Demander et donner des clarifications », nous avons modélisé les stratégies *Requesting-Clarification* (Long, 1980; Nakatani, 2005; Naughton, 2006), *Repetition* (Nakatani, 2005), *Appeal for Help* (Nakatani, 2005), *Checking for Clarification* (Bejarano, Levine, Olshtain et Steiner, 1997), *Modified Output* (Nakatani, 2005), et *Giving Clarification* (Naughton, 2006). Pour l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions », nous avons modélisé les stratégies *Follow-Up Question* (Bejarano *et al.*, 1997; Naughton, 2006), *Elaborating* (Bejarano *et al.*, 1997), *Promoters* (Bejarano *et al.*, 1997), et *Responding-Opinion* (Bejarano *et al.*, 1997). Nous avons eu recours à une formule pré-test, traitement, post-test auprès d'un groupe expérimental de 14 étudiants-participants d'un programme de langue intensif d'une université montréalaise, sur une période de quatre semaines. Les résultats indiquent un impact statistiquement significatif quant à l'utilisation générale de stratégies relevant des deux ICO. Toutefois, *Giving Clarification* pour l'ICO 1 et *Promoters* et *Responding-Opinion* pour l'ICO 2 sont les seules stratégies à avoir produit un changement significatif au post-test. Ces résultats confirment, à l'instar des recherches précédentes, que la modélisation a eu un impact positif sur l'utilisation générale des stratégies relevant de deux ICO, et de manière plus assurée pour certaines stratégies. En somme, notre recherche permet de conclure que la modélisation et les stratégies de communication orale sont à privilégier en classe de langue, et que du point de vue didactique, elles permettent d'amener les étudiants vers une plus grande autonomie durant une tâche de communication orale en petites équipes.

Mots-clés : interaction orale entre pairs, stratégies de communication orale, modélisation, français langue seconde, niveau intermédiaire.

INTRODUCTION

En classe de langue, les interactions orales sont considérées essentielles à l'apprentissage par plusieurs chercheurs (Gass, 1997; Long, 1996; Mackey, 2002; Swain, 1999; Swain et Lapkin, 2001). Les interactions donnent l'occasion de recevoir de l'*input* des interlocuteurs, de pratiquer l'*output* et de s'ajuster en cas de bris de communication, afin de mettre en oeuvre ses intentions de communication (Mackey, 2002). Long (1996) a qualifié cet échange langagier d'hypothèse interactionnelle. Les interactions en langue cible multiplient les occasions pour les apprenants de tester leur interlangue et de vérifier ce que l'on peut et veut dire, grâce à de la rétroaction faite par les interlocuteurs, laquelle permet d'ajuster, d'une part son discours, et d'autre part, d'apprendre de ses propres erreurs (Gass, 1997).

Si les bienfaits du concept d'interactions font consensus dans la littérature scientifique, l'environnement de la classe de langue n'est pas toujours un lieu favorable à ce genre d'apprentissage, et ce, parce que les enseignants sont réputés contrôler les échanges, qui sont alors décrits comme : non-authentiques, trop circonscrits au contenu grammatical et laissant peu de place à la réflexion (Cullen, 1998; White et Lightbown, 1984; Thornbury, 1996). Les étudiants ont en fait très peu de temps pour pratiquer la langue cible à l'oral. Qui plus est, selon des études portant sur les interactions orales en langue étrangère, échanger en groupe-classe est perçu par les étudiants comme inhibant (Cao et Philp, 2006; de Saint-Léger et Storch, 2009; Huong, 2007), alors que le travail en petites équipes offre, sans surprise, plus de temps de parole (Doughty et Pica, 1986; Long et Porter, 1985; Rulon et McCreary,

1986), et intimide moins les étudiants qui, de surcroît, se sentent plus compétents (Long et Porter, 1985; Mackey, Oliver et Leeman, 2003; Pica, 1994; Sato, 2007), prennent plus de risques et travaillent plus fort la langue lorsqu'ils sont entre eux (de Saint Léger et Storch, 2009, Sato, 2007).

Toutefois, si à plusieurs niveaux les résultats d'études prouvent que les interactions orales sont plus nombreuses entre pairs (de Saint-Léger et Storch, 2009; Doughty et Pica, 1986), et tout aussi efficaces sinon plus qu'avec un locuteur natif par exemple (Bruton et Samuda, 1980; Mackey *et al.*, 2003; Otah, 1995; Sato, 2007), les perceptions des étudiants sur la réelle qualité des interactions entre apprenants sont quant à elles mitigées. Un sentiment de ne pas être compétents et de ne pas savoir comment s'entraider demeure (Cheng et Warren, 2005). Conséquemment, les chercheurs se sont intéressés aux stratégies de communication orale qui permettent aux apprenants de compenser leur manque de compétence dans la langue cible (Bejarano *et al.*, 1997; Dörnyei, 1995; Nakatani, 2010; Naughton, 2006; Tarone, 1980). Si celles-ci peuvent aider les apprenants à communiquer plus efficacement (Oxford, 2011), encore faut-il que ces derniers soient conscients de l'existence et de la fonctionnalité de ces stratégies (Dörnyei, 1995; Cohen, 2009, Nakatani, 2006; Yoshida, 2008). C'est ainsi que la modélisation explicite prend tout son sens. Non seulement la modélisation de stratégies permet de conscientiser les étudiants sur leur apport à leur apprentissage, elle leur permet à long terme de devenir plus autonomes et de multiplier les apprentissages de la langue (Bejarano *et al.*, 1997; Dörnyei, 1995; Gunning, 2011; Lam et Wong, 2000; Morris, 2002; Nakatani, 2005; Yoshida, 2008). Et pour cause, des recherches ont démontré que les étudiants à qui on modélise des stratégies sont plus susceptibles de les réutiliser (Bejarano *et al.*, 1997; Lam et Wong, 2000; Nakatani, 2005).

Parce que considérées comme essentielles aux interactions orales, à notre tour nous voulons étudier les stratégies de communication orale, plus spécifiquement, nous désirons vérifier l'impact de la modélisation sur ces dernières. À notre connaissance, la plupart des recherches se sont penchées sur la modélisation de stratégies de communication orale, d'une part, en contexte de langue étrangère, et d'autre part, dans des cours à temps partiel. Ainsi, les possibilités de réinvestir les stratégies peuvent se limiter à la salle de classe et risquent de n'être pratiquées qu'à raison de quelques fois par semaine. Le contexte est tout autre dans un programme intensif de langue à temps complet et dans une ville bilingue telle que Montréal, où le français fait office de langue officielle. Par conséquent, l'objectif de cette recherche est de valider auprès d'apprenants adultes de niveau intermédiaire en français langue seconde (FLS), lors d'une tâche de communication orale en petites équipes, l'augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modélisées et pratiquées au préalable.

Ce mémoire est constitué de cinq chapitres. Dans le chapitre suivant, la pertinence de l'objectif de cette recherche sera exposée dans la problématique. Dans le deuxième chapitre, le cadre théorique, nous ferons un survol de la place des interactions dans l'apprentissage d'une langue seconde. Nous présenterons les points importants de la théorie de l'*input* de Krashen, de l'hypothèse de l'*output* de Swain, de l'hypothèse interactionnelle de Long. Ensuite, afin de mieux comprendre la pertinence du travail entre apprenants, nous ferons état de la situation en classe de langue, quant au travail en petites équipes et en groupe-classe; nous nous intéresserons aux différences d'interactions entre locuteurs non-natifs (LNN), et entre les LNN et les locuteurs natifs (LN). Nous discuterons des stratégies de communication orale et de l'impact de la modélisation sur l'utilisation des stratégies. Enfin, nous aborderons quelques facteurs susceptibles d'influencer les interactions orales en petites équipes, et nous terminerons en formulant notre question de recherche. Au chapitre III, nous

présenterons la méthodologie que nous avons suivie pour réaliser notre expérimentation, les participants, le traitement, les instruments de collecte de données, le déroulement de l'expérimentation, l'analyse des données et les limites. Au chapitre IV, nous décrirons les résultats que nous avons obtenus grâce aux analyses de fréquences statistiques à l'égard des intentions de communication orale et des stratégies de communication orale modélisées. Puis, nous discuterons des résultats au chapitre V. Finalement, le chapitre de conclusion de notre étude proposera des pistes didactiques et de recherches futures.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Dans cette première section, nous ferons l'analyse de l'état de la question portant sur les interactions orales, durant une tâche communicative orale, entre les apprenants adultes de français langue seconde en salle de classe. Nous porterons une attention particulière aux stratégies de communication orale, ainsi qu'à la modélisation des stratégies qui peuvent intervenir sur lesdites interactions. Enfin, nous présenterons l'objectif de notre mémoire.

1.1 Les interactions orales en langue seconde

Dans le domaine de la didactique des langues, les interactions orales sont considérées comme essentielles à l'apprentissage d'une langue seconde ou étrangère. Selon Long (1996), dans son hypothèse interactionnelle, les interactions donnent l'occasion aux apprenants de recevoir à la fois de *l'input* compréhensible et de la rétroaction négative, et de pouvoir modifier leur *output* et remarquer les écarts de langue dans leur interlangue (Gass, 1997; Long, 1996; Mackey, 2002). Le fait d'échanger oralement permet non seulement aux apprenants de tester leurs hypothèses linguistiques en s'assurant de comprendre leurs interlocuteurs et d'être compris par ceux-ci, mais aussi de remarquer les écarts entre ce qu'ils peuvent et veulent dire. Ainsi, les interactions facilitent les connexions nécessaires entre les différentes étapes du processus d'apprentissage d'une langue :

Interaction is believed to facilitate the necessary connections between input, output, feedback, noticing, scaffolding, processing and control that can benefit the comprehension and acquisition process for various aspects of the target language (Mackey, 2002, p. 31).

1.2 Les interactions orales en contexte de classe de langue

Toutefois, la classe de langue ne constitue pas toujours un contexte favorable pour tirer profit du potentiel didactique des interactions. En grand groupe, selon White et Lightbown (1984), Thornbury (1996) et Cullen (1998), les situations de communication peuvent parfois manquer d'authenticité, ne serait-ce que par le fait que l'enseignant mène souvent la conversation par des questions ciblées et formatées selon le niveau des étudiants. De plus, l'enseignant a tendance à contrôler le rythme et à circonscrire la langue, laissant ainsi peu de place à la réflexion linguistique et limitant le temps de parole à des actes routiniers et contrôlables par les étudiants eux-mêmes (Cullen, 1998; Thornbury, 1996; White et Lightbown, 1984). Outre la non-réciprocité du discours entre l'enseignant et les étudiants, les interactions en grand groupe peuvent être inhibantes (Cao et Philp, 2006; de Saint Léger et Storch, 2009; Huong, 2007). En effet, il n'est pas rare de retrouver dans la littérature scientifique que des apprenants disent préférer discuter en dyades ou petites équipes, car le grand groupe est perçu comme intimidant, et les apprenants qui manquent de confiance se sentent vulnérables face à d'autres plus habiles ou plus dominants (de Saint Léger et Storch, 2009; Otha, 1995; Sato, 2007; Yoshida, 2008).

1.3 Les interactions orales dans le travail en petites équipes en classe de langue seconde

Sans orienter la pédagogie en classe de langue uniquement sur les interactions, il est néanmoins fondamental de trouver une formule de travail oral qui permette aux

apprenants un temps maximal de parole (Huong, 2007; Kim et McDonough, 2011; Pica, Kanagy et Falodun, 1989; Swain et Lapkin, 2001). Un des moyens d'y parvenir est de transférer les interactions de grand groupe à des interactions en dyades, ou en petites équipes, au sein desquelles les étudiants ont davantage de temps pour échanger, et donc plus d'occasions de pratiquer la langue (Doughty et Pica, 1986; Long et Porter, 1985; Rulon et McCreary, 1986). D'ailleurs, en dyades ou en petites équipes, même s'il peut sembler qu'il y ait un manque d'authenticité durant les conversations entre apprenants de même compétence ou de même L1, par exemple, les étudiants se disent plus confortables et prennent plus de risques avec la langue cible (de Saint Léger et Storch, 2009).

1.4 Les facteurs à considérer dans les interactions en petites équipes

Pour n'en nommer que quelques-uns, certains facteurs viendront indéniablement influencer le bon fonctionnement d'une tâche de communication orale en dyades, ou petites équipes. Au niveau socio-démographique, l'âge et le sexe des apprenants (Varonis et Gass, 1985), ainsi que la langue première (Varonis et Gass, 1985; Storch et Aldosari, 2010) et l'hétérogénéité des origines culturelles sont à considérer (Ellis, 1994). De plus, au niveau didactique, la tâche elle-même, le type de collaboration, le niveau de compétence des partenaires ainsi que la familiarité entre les pairs auraient directement un impact sur la manière d'interagir entre apprenants (Plough et Gass, 1993; Storch, 2002; Watanabe et Swain, 2007, 2008). Enfin, les attitudes et perceptions innées et acquises (Anderson, 2006; Kern, 1995; Peacock, 1999), l'expérience scolaire, les effets de l'enseignement (Parjares, 1992; Brown, 2009; Mantle-Bromley, 1995), ainsi que l'engagement à la tâche des apprenants (Dörnyei et Kormos, 2000; Mantle-Bromley, 1995), sont autant d'éléments qui peuvent aider ou nuire aux interactions. L'influence de ces différents facteurs sur la qualité des interactions entre des LNN a été régulièrement étudiée et appuyée sur le plan

empirique. Bien qu'ils ne correspondent pas aux objectifs de l'étude, force est de constater que ces facteurs peuvent jouer sur la qualité des interactions observées.

1.5 La modélisation de stratégies comme moyen de faciliter les interactions orales entre pairs

Entre locuteurs non-natifs (LNN), arriver à ses fins communicatives n'est pas toujours une mince affaire, et la charge cognitive peut être assez importante (Long, 1996). De plus, les interactions orales entre apprenants dépendent du bon vouloir des étudiants à s'entraider (Storch, 2002; Yoshida, 2008) et les perceptions, quant à la qualité de leurs interventions et de celles de leurs pairs, peuvent être mitigées (Kim et McDonough, 2008). Certains étudiants se sentent souvent incompetents et mal outillés, avouent ne pas savoir comment aider et guider leurs pairs, et peuvent difficilement concevoir que leurs pairs puissent véritablement les accompagner (Cheng et Warren, 2005; McDonough, 2004).

Beaucoup de chercheurs se sont penchés sur la manière d'aider les étudiants à s'entraider durant une tâche collaborative en proposant différentes stratégies qui permettent de maintenir le fil de la discussion et d'éviter ou de réparer, ou l'un et l'autre, les bris de communication (Bejarano *et al.*, 1997; Gass, 1997; Kasanga, 1996; Long, 1996; McDonough, 2004; Nakatani, 2005; Naughton, 2006; Numata, 2009; Pica, 1994; Rollinson, 2005). La plupart s'entendent pour dire que les stratégies de communication orale permettent aux apprenants de compenser leur manque de compétence dans la langue cible (Bejarano *et al.*, 1997; Dörnyei, 1995; Nakatani, 2010; Tarone, 1980). En d'autres mots, grâce à l'utilisation de stratégies, lesquelles sont censées faciliter les interactions au sein d'une tâche communicative (Bejarano *et al.*, 1997; Lam et Wong, 2000), les étudiants parviennent à se faire comprendre de leurs interlocuteurs ainsi qu'à comprendre ces derniers.

Néanmoins, bien que certains apprenants démontrent qu'ils sont capables de se servir de stratégies, ils n'en sont pas toujours conscients, ou le font de manière aléatoire et irrégulière, ou les deux à la fois (Yoshida, 2008). Le simple fait de faire travailler les apprenants en équipes n'est donc pas suffisant pour les amener à utiliser les stratégies de communication orale à bon escient (Nakatani, 2010; Bejarano *et al.*, 1997; Naughton, 2006). Selon Cohen (2009; Cohen, Weaver et Li, 1996); il faudrait d'abord et avant tout que les apprenants prennent conscience de leur existence et de leur efficacité. Et pour cause, comme Yoshida (2008) l'explique dans son étude, les apprenants qui sont conscients de la rétroaction sont plus susceptibles de « retenir la leçon ». Par ailleurs, les étudiants à qui l'on enseigne explicitement des stratégies sont d'ailleurs plus susceptibles de les réutiliser (Bejarano *et al.*, 1997; Cohen *et al.*, 1996; Gunning, 2011; Lam et Wong, 2000; Morris 2002; Nakatani, 2005). Une modélisation explicite engendrerait plus de stratégies d'interaction authentiques (Lam et Wong, 2000; Bejarano *et al.*, 1997) et susciterait une différence significative dans la participation des étudiants durant les échanges (Nakatani, 2005). Ceci semble confirmer que le fait qu'offrir du temps de pratique accordé à l'oral ne suffirait pas pour améliorer les capacités de communication orale (Nakatani, 2005, 2010; Naughton, 2006). Enfin, les étudiants à qui l'on modélise des stratégies disent se sentir plus confiants et plus compétents dans la tâche (Nakatani, 2005), ce qui a été démontré comme un aspect important de l'apprentissage (Cao et Philp, 2006; de Saint Léger et Storch, 2009; Dörnyei et Kormos, 2000; McDonough, 2004). Aussi une certaine modélisation des stratégies serait nécessaire pour outiller les apprenants à en faire usage dans leurs interactions orales (Bejarano *et al.*, 1997; Cohen *et al.*, 1996; Gunning, 2011; Lam et Wong, 2000; Morris, 2002; Nakatani, 2005).

1.6 Résumé et objectif

Les interactions orales se trouvent au cœur de l'apprentissage d'une langue, et les activités de communication orale entre apprenants sont une façon efficace de travailler les différentes étapes du processus langagier. Dans une classe de langue où le travail entre pairs semble véritablement avoir sa place, il importe que les apprenants, qui ne sont pas toujours favorables aux tâches collaboratives et qui ne détiennent pas toujours des stratégies efficaces, comprennent l'utilité et l'efficacité de travailler ensemble, et ce, afin de maximiser leurs chances de vivre des succès linguistiques et communicatifs.

L'influence de la modélisation, ainsi que la pertinence d'avoir recours à des stratégies de communication, ont été démontrées à travers plusieurs études (Bejarano *et al.*, 1997; Dörnyei, 1995; Lam et Wong, 2000; Nakatani, 2010; Naughton, 2006). La modélisation des stratégies de communication orale influence positivement les apprenants quant aux interactions orales entre apprenants, dans la mesure où en maîtrisant davantage des stratégies de communication orale, les apprenants se sentent plus compétents et plus aptes à travailler en équipe. Ce sentiment, par ricochet, provoque un plus grand engagement de la part de ceux-ci, et par conséquent, stimule plus d'interactions (Cao et Philp, 2006; de Saint Léger et Storch, 2009; Dörnyei et Kormos, 2000; McDonough, 2004), vecteurs d'apprentissage d'une langue (Long, 1996).

À notre tour, nous jugeons important de contribuer à valider l'impact de la modélisation sur l'utilisation des stratégies de communication orale, afin de participer au développement de ce champ d'étude que nous considérons comme une des pierres angulaires de l'apprentissage d'une langue. À cet égard, nous avons constaté que certaines modélisations de stratégies font l'objet d'études de cas en laboratoire,

d'autres s'échelonnent sur plusieurs mois, voire une année, et si la plupart sont réalisées en contexte de langue étrangère, toutes se font à l'intérieur d'un cours à temps partiel (voir cadre théorique, section 2.4.3). Toutefois, à notre connaissance, aucune n'a mis en place une modélisation de stratégies de communication orale en contexte de langue seconde dans un programme de français intensif universitaire. Par ailleurs, les études qui nous ont servi de références ont toutes mentionné dans leurs limites que leur échantillon étant petit, les résultats ne pouvaient être généralisables. Par conséquent, l'objectif de ce mémoire est, une fois de plus, dans un contexte différent, de valider auprès d'apprenants adultes de niveau intermédiaire en FLS, lors d'une tâche de communication orale en petites équipes, l'augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modalisées et pratiquées au préalable.

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE

Dans le présent chapitre, nous présentons le cadre théorique à l'intérieur duquel s'inscrit notre recherche. L'élaboration de ce cadre s'est effectuée autour des théories, des concepts et des recherches portant sur les stratégies de communication orale et sur les interactions orales lors d'activités en petites équipes en salle de classe.

Tout d'abord, afin de bien situer l'importance des interactions orales en classe de langue, nous ferons un survol de l'évolution des grands courants théoriques qui se sont intéressés aux interactions dans l'apprentissage d'une langue seconde. En l'occurrence, nous expliquerons en quoi la théorie de l'*input* de Krashen, et l'hypothèse de l'*output* de Swain sont à la fois indéniablement pertinents et insuffisants à l'apprentissage d'une langue. Nous définirons ensuite l'hypothèse interactionnelle de Long qui, quant à elle, rallie les deux pôles précédents pour assurer un meilleur apprentissage.

Dans un deuxième temps, si l'hypothèse interactionnelle de Long semble positive quant à l'apprentissage d'une langue seconde, il importe de dresser un portrait de l'état réel de la situation en classe de langue. Ainsi, nous comparerons le travail en petites équipes au travail en groupe-classe, pour soutenir le développement de la

compétence à communiquer à l'oral des élèves. Nous décrirons et distinguerons par ailleurs les interactions entre locuteurs non-natifs (LNN), et les interactions entre les LNN et les locuteurs natifs (LN), afin de soulever d'une part l'importance, et d'autre part, la pertinence des apprenants LNN de pratiquer ensemble malgré l'absence d'un LN.

En troisième lieu, en décrivant différents types de stratégies recensées dans la littérature scientifique, nous définirons les concepts de stratégies de communication orale et d'intentions de communication orale, objets centraux de ce mémoire. Dans un quatrième temps, nous définirons la modélisation. Pour ce faire, nous ferons un survol de quelques modèles de modélisation et nous en expliquerons leur impact sur l'utilisation des stratégies.

Dans un dernier temps, nous rappellerons les facteurs susceptibles d'influencer les interactions orales en petites équipes. Nous terminerons le cadre théorique en formulant notre question de recherche.

2.1 Interactions orales comme outil d'apprentissage d'une langue

Swain (1999) décrit le langage comme un outil de communication et de réflexion qui représente à la fois un processus et un produit. Pour cette chercheuse, le dialogue est l'occasion d'apprendre et de montrer ce que l'on a appris. Dans l'apprentissage d'une langue, seconde ou étrangère, de nombreux chercheurs se sont ainsi intéressés aux interactions langagières (Gass, 1997). D'abord, les interlocuteurs ont l'opportunité de recevoir de l'*input* compréhensible (Krashen, 1989), durant lequel se construisent des connaissances. Viennent ensuite les phases d'*intake* et d'intégration du matériel linguistique, puis la production de l'*output* (Swain, 2000) qui permet de tester leurs apprentissages. Enfin, lorsqu'opportun, des modifications interactionnelles

s'enchaînent pour résoudre des bris dans la communication par suite d'un manque de compréhension individuelle ou mutuelle (Long, 1996).

2.1.1 L'*input*

Une exposition continuelle à la langue est impérative et contribue à la construction des connaissances chez l'apprenant (Krashen, 1989). Selon Gass (1997), l'*input* « *is probably the single most important concept of second language acquisition. It is trivial to point out that no individual can learn a second language without input of some sort* » (p. 1). Cependant, l'exposition seule à l'*input* ne serait pas suffisante pour le développement de la compétence orale des apprenants (Swain, 1998). Une des principales critiques de l'*input* en classe de langue fourni aux LNN est qu'il est habituellement trop simplifié, et réduit à des phrases courtes, ayant une syntaxe moins complexe, un vocabulaire et une concordance des temps de verbe moins riches et moins précis qui aboutissent souvent en phrases agrammaticales ou asémantiques, ou les deux à la fois (Long, 1996). De plus, une autre critique est le danger de rester figé de manière permanente dans des erreurs linguistiques et ce, même après une exposition prolongée à la langue cible (Swain, 1999). À titre d'exemple, Swain (1999) explique qu'en classe d'immersion où l'*input* est constant, les étudiants n'atteignent jamais le niveau de discours d'un locuteur natif, bien qu'ils réussissent, au même titre que les LN, des épreuves de lecture et d'écriture. Long (1996) stipule, quant à lui, que s'il n'y a pas de bris de communication entre les interlocuteurs à cause d'une syntaxe erronée, par exemple, certaines erreurs linguistiques demeurent car elles sont tolérées. Enfin, de nombreux résultats empiriques démontrent que même après une exposition soutenue, certains éléments linguistiques ne peuvent être appris des apprenants à travers l'*input* seulement (Long, 1996).

2.1.2 L'hypothèse de l'*output*

Par conséquent, l'*output* serait l'occasion de pousser les apprenants à produire du langage de manière consciente par le prix d'efforts cognitifs importants. Les avantages de l'*output* sont connus et nombreux : l'*output* permet de tester l'interlangue et de pratiquer ce qui a été appris; de constater ce qui peut et ne peut être dit; d'observer par la même occasion les écarts de langue entre la production et l'intention; de donner l'occasion de prendre le contrôle et d'amener le dialogue à répondre à l'intention de communication, et enfin, de travailler à trouver des solutions pour arriver à se faire comprendre (Gass, 1997; Mackey, 2002; Swain, 2000). Swain (1995) ajoute que

[The] output may stimulate learners to move from the semantic, open-ended, nondeterministic, strategic processing prevalent in comprehension to the complete grammatical processing needed for accurate production. Output would seem to have a potentially significant role in the development of syntax and morphology (p. 128).

Tout comme l'*input*, l'*output* à lui seul n'a pas été prouvé suffisant pour l'apprentissage d'une langue (Long, 1981). L'unique façon de prouver que le message est compréhensible ne réside pas dans le simple fait de « dire », mais dans les réactions de l'interlocuteur à ce qui a été dit. En d'autres mots, un locuteur ne peut réellement savoir s'il a bien été compris que par les indications positives (« hum, oui, je comprends, d'accord ») ou négatives (*Negative Feedback* : une correction implicite donnée immédiatement après une occurrence agrammaticale (Long, 1996, p. 429) de son interlocuteur.

2.1.3 L'hypothèse interactionnelle de Long

Une certaine conjugaison de l'*input* et de l'*output* semble certes de mise, l'un et l'autre n'étant pas suffisants à eux seuls pour favoriser l'apprentissage de la langue. Selon Mackey (2002) dans l'hypothèse interactionnelle de Long, les interactions « *can facilitate development by providing opportunities for learners to receive comprehensible input and negative feedback, as well as modify their own output, test hypotheses and notice gaps in their interlanguage* » (p. 380). La rétroaction offerte par les interlocuteurs, que ce soit entre deux LNN, ou entre un LN et un LNN (voir section 2.2.2 Intérêts didactiques pour le travail en dyades), peut être implicite ou explicite, ou comporter des explications métalinguistiques, ou les trois à la fois, et sert surtout à rendre plus saillants les aspects problématiques de l'interlangue du locuteur (Mackey, 2002). En amont et en aval de cette rétroaction, le locuteur, à son tour, produit un langage qu'il modifie selon les rétroactions, demandes de clarifications ou de répétitions, reformulations, questions et réactions (Long, 1996; Gass, 1997).

Because [the learner] is in the conversation, is already participating in the talk, has just spoken, has said something with enough propositional content for the NS to say something relevant in reply, knows what he intended to say, and is interested in seeing the effect his utterances produces in the interlocutor (Long, 1996, p. 452).

Parce que le LNN est engagé personnellement dans une discussion, la forme et le sens des échanges linguistiques lui sont potentiellement plus compréhensibles et accessibles, car ils touchent des sujets d'intérêt. Ainsi, par le fait d'être au cœur de la conversation, une plus grande complexité linguistique serait envisageable grâce aux modifications interactionnelles (Long, 1996), lesquelles offrent ainsi davantage de pratique de l'oral et aident à développer la fluidité (Mackey, 2002).

En conséquence, c'est durant les modifications interactionnelles que les deux interlocuteurs signalent des bris de communication, où chacun s'ajuste et modifie son discours pour maintenir le fil de la discussion (Swain, 2002). Pica (1994) caractérise ce phénomène de négociation et explique les interactions entre les apprenants comme suit :

As they negotiate, they work linguistically to achieve the needed comprehensibility, whether repeating a message verbatim, adjusting its syntax, changing its words, or modifying its form and meaning in host of other ways (p. 494).

À travers cette négociation, les apprenants utiliseraient donc des stratégies telles que les demandes de clarification (« *What? Huh?* »), de confirmation (« *Is this what you mean?* ») et de compréhension (« *Do you understand? Do you follow me?* ») (Gass, 1997, p. 115). L'interlocuteur demande une clarification, ou une confirmation, ou les deux, et le locuteur réagit à ces requêtes en répétant, en élaborant, ou en simplifiant le message initial (Pica, 1994, p. 497). Ces stratégies permettraient une série d'échanges linguistiques entre les partenaires, échanges qui consolideraient l'apport de l'*input* et de l'*output*.

Si très peu d'études ont démontré hors de tout doute le lien entre la négociation et l'apprentissage d'une langue, il semblerait néanmoins que plus les interlocuteurs négocient la langue (sur le plan de la forme et du sens) lorsqu'ils expérimentent des difficultés à comprendre le message, plus ils multiplient les occasions de travailler la langue (Nakatani, 2010; Swain, 2002). Qui plus est, les interactions entre LNN semblent foisonner d'opportunités de négociation à cause d'un nombre élevé d'incompréhensions entre les apprenants (Long, 1996; Long et Porter, 1985; Mackey, 2002; Mackey *et al.*, 2003; Varonis et Gass, 1985). Nous y reviendrons plus en

détails dans la section sur les intérêts didactiques du travail en dyades (voir section 2.2.2). En somme, les interactions

[...] are believed to facilitate the necessary connections between input, output, feedback, noticing, scaffolding, processing and control that can benefit the comprehension and acquisition process for various aspects of the target language (Mackey, 2002, p. 381).

2.2 État de la situation des interactions orales en classe de langue

Dans la section précédente, les recherches empiriques consultées ont démontré que les interactions orales sont essentielles à l'apprentissage d'une langue seconde. Qu'en est-il dans la réalité de la salle de classe? Il importe de comprendre, d'une part, comment les interactions orales sont menées dans le quotidien du cours de langue, et d'autre part, lesquelles sont à privilégier. Dans cette section, nous ferons l'état de la situation, d'abord en comparant les interactions en groupe-classe à celles des petites équipes d'apprenants. Ensuite, nous nous pencherons sur le cas des interactions entre LNN afin de savoir si, entre eux, les apprenants sont capables d'interagir dans la langue cible afin d'approfondir leurs apprentissages.

2.2.1 Interactions orales en grand groupe

Les années 1980 et 1990 ont fait l'objet d'un intérêt marqué pour l'étude des interactions en classe de langue. Les chercheurs ont observé que même dans les classes à vocation communicative, les interactions n'étaient en fait pas très communicatives. Les enseignants ont tendance à parler la plupart du temps, contrôlent la conversation, et les sujets posent le plus souvent les mêmes questions qu'ils répètent et reformulent, et ils n'attendent en moyenne qu'une seconde avant de passer à un autre étudiant lorsqu'un étudiant ne fournit pas la réponse assez

rapidement (White et Lightbown, 1984). Les questions, en quantité excessive, ne sont reliées qu'au contenu vu en classe, afin de tester ou d'évaluer les connaissances, ou la compréhension, ou les deux. L'enseignant connaît habituellement la réponse, rendant la conversation déséquilibrée et moins authentique (Cullen, 1998; Thornbury, 1996). Circurel (2002) qualifie ce type d'interactions comme étant asymétriques. Selon ce chercheur, c'est l'enseignant qui pose les questions ciblées et donne les tours de paroles; les étudiants attendent le signal et les instructions. Cette façon de faire *« doesn't stimulate the wish of learners to say something, nor does it tap what they might have to say. (...) Group work is frequently conducted at the lowest possible level of involvement »* (Thornbury, 1996, p. 280).

Au niveau affectif, en grand groupe, les étudiants offrent des réponses limitées, contrôlées, et ne prennent que des risques calculés afin d'éviter de perdre la face ou d'être embarrassés (Otha, 1995; Rulon et McCreary, 1986). Les impressions des étudiants sur ces discussions semblent plus négatives, lesquelles leur semblent plus difficiles et plus intimidantes (de Saint Léger et Storch, 2009). Les apprenants disent se sentir moins habiles et plus vulnérables; ils osent moins prendre la parole devant les autres qu'ils perçoivent plus compétents ou extravertis (Cao et Philp, 2006; de Saint Léger et Storch, 2009; Huong, 2007). Bien que ces observations aient principalement été mises à jour dans les années 80 et 90, il n'y a pas lieu de penser qu'elles ne sont, à un certain point, plus d'actualité dans les cours de langue seconde, même si moins d'études s'y sont penchées depuis.

2.2.2 Intérêts didactiques du travail en dyades ou en petites équipes

Un des moyens de remédier à l'asymétrie, entre les tendances de contrôle des enseignants et le sentiment de retenue des étudiants lorsque le travail oral se fait en groupe-classe, passe par le travail dyadique. Une première raison pour privilégier les

interactions en dyades relève du temps disponible en classe. En dyades ou en petites équipes, les étudiants ont plus de temps pour parler entre eux, et produisent significativement plus de modifications qu'en grand groupe (Doughty et Pica, 1986; Long et Porter, 1985). Par la suite, d'autres études ont démontré que la performance des étudiants serait supérieure en qualité et en quantité lorsqu'ils travaillent en dyades en fait de vérifications de compréhension et de demandes de clarification (Donato, 1994; Long et Porter, 1985). Par ailleurs, les apprenants, entre eux, semblent capables de rassembler leurs connaissances, de co-construire et de résoudre leurs problèmes linguistiques. Les résultats empiriques en disent long : dans certaines études (Donato, 1994; Lapierre, 1994), au post-test, 75 % des résolutions de bris de communication, conséquences directes du travail dyadique entre pairs, sont encore évidentes durant les productions individuelles, et 80 % des corrections s'avèrent correctes. Un autre aspect à soulever est que 70 % des erreurs correspondent aux occurrences travaillées en dyade une semaine auparavant, témoignant de l'effet durable du travail entre pairs. Toutefois, si le nombre d'interactions en équipes est significatif pour justifier le travail dyadique, il ne s'agit pas du seul critère à considérer : la qualité des échanges linguistiques est également importante. En fait de complexité linguistique et de longueur des actes de paroles, les étudiants obtiennent de meilleurs scores lorsqu'ils discutent avec l'enseignant (Rulon et McCreary, 1986). Ceci nous indique, d'une part, qu'un retour en plénière après l'activité en équipe est impératif pour s'assurer de la rectitude des réponses, et d'autre part, qu'une formation est nécessaire pour que les étudiants puissent être en mesure de mieux s'accompagner linguistiquement. Nous en discuterons dans la modélisation des stratégies (voir section 2.4.2).

Enfin, au niveau affectif, plusieurs études sur les interactions orales en classe de langue étrangère rapportent que les étudiants se disent plus à l'aise de travailler entre eux qu'en grand groupe (de Saint Léger et Storch, 2009), qu'ils s'engagent davantage (Sato, 2007) et utilisent même l'humour pour commenter leurs tentatives

linguistiques (Otha, 1995; Yoshida, 2008). Bien que le fait de parler dans la langue cible entre apprenants est décrit comme moins authentique et moins naturel, la plupart des apprenants sont plus confortables lorsqu'ils sont à effectif réduit. Ils sentent qu'il y a plus d'opportunités pour parler, qu'il est plus facile de prendre des risques et de lâcher prise face à leur peur de faire des erreurs (Huong, 2007; Sato, 2007). Certains étudiants disent se sentir plus compétents et ont l'impression d'apprendre de leurs pairs (Long et Porter, 1985; Mackey *et al.*, 2003; Pica, 1994, Sato, 2007). Le manque de préparation, la confusion et le recours à la L1 sont malgré tout relevés, ce qui confirme une fois de plus que les étudiants ont besoin d'encadrement durant le travail dyadique (Cao et Philp, 2006; de Saint Léger et Storch, 2009; Huong, 2007; McDonough, 2004).

2.2.3 Cas des interactions orales entre locuteurs non-natifs

Outre les quelques minutes par cours passées avec l'enseignant lorsque celui-ci est natif de la langue enseignée (Long et Porter, 1985), les interactions en classe de langue ont, sans surprise, majoritairement lieu entre LNN-LNN. Se pose alors la question de savoir si les apprenants de même niveau sont susceptibles de bénéficier autant des interactions entre eux que lorsqu'il s'agit d'interactions entre LN-LNN, retrouvées à l'extérieur de la salle de classe, dans le cas d'un milieu immersif.

Bien que les interactions avec un LN soient souvent perçues par les apprenants comme des opportunités de pratique plus authentiques, plus aidantes et plus fiables, plusieurs chercheurs s'entendent pour dire que les interactions entre LNN sont tout aussi efficaces (Cheng et Warren, 2005; de Saint Léger et Storch, 2009; McDonough, 2004; Sato, 2007). Sato (2007), qui compare les dyades LN-LNN à des dyades LNN-LNN, rapporte que les dyades LNN modifieraient plus souvent leur *output* et réussiraient davantage à incorporer la rétroaction qui accompagne les erreurs

grammaticales, et sembleraient se souvenir plus longtemps des versions reformulées. Les *outputs* modifiés auto-initiés étaient deux fois plus réussis entre apprenants qu'avec des locuteurs natifs. Entre LNN, les étudiants soulèvent qu'ils étaient plus attentifs à la langue et travaillaient plus fort la grammaire, en plus d'être plus à l'aise de réagir et de se corriger.

Il y a un certain consensus entre les chercheurs sur le fait que les dyades de LNN ont tendance à offrir plus d'opportunités d'interaction (de Saint Léger et Storch, 2009; Doughty et Pica, 1986), à incorporer la rétroaction des pairs, et travaillent davantage pour arriver à leurs fins. Les LNN sont tout autant en mesure de se corriger et d'utiliser des stratégies pour régler leurs problèmes de communication (Bruton et Samuda, 1980; Mackey *et al.*, 2003; Otah, 1995; Sato, 2007), sont plus attentifs à la langue, ne font pas plus de corrections erronées et n'incorporent pas les erreurs de leurs pairs (Lapierre, 1994; Kim et McDonough, 2011; Mackey *et al.*, 2003; Porter, 1986; Sato, 2007; Swain, 1999).

Par ailleurs, s'il est évident que l'*input* du LN est plus riche et complexe que celui du LNN, il n'est pas à lui seul suffisant pour accéder au niveau de compétence du locuteur natif (Swain, 1999). Néanmoins, comme Porter (1986) le précise,

[...] though learners cannot provide each other with accurate grammatical and sociolinguistic input that native speakers can provide them, learners can offer each other genuine communicative practice, including negotiations for meaning that may aid second language acquisition (p. 21).

Sur la base de ces constats, il nous semble justifié d'encourager les étudiants à travailler ensemble en salle de classe, tout en pointant sur la nécessité d'aller chercher en complément l'*input* des interlocuteurs natifs. À l'inverse, plusieurs études ont répertorié les réticences à faire travailler les apprenants entre LNN, ce qui n'est pas

sans conséquence sur le bon déroulement d'une tâche de communication orale collaborative (Huong, 2007; Liang, Mohan et Early, 1998; Mackey, McDonough, Fujii et Tatsumi, 2001; McDonough, 2004; Reid, 1987). Parmi les problématiques évoquées par les enseignants, à propos du travail dyadique, les étudiants ne saisiraient pas les opportunités d'apprentissage, accorderaient trop d'importance au contenu et pratiqueraient la langue sans vraiment intégrer la forme ciblée (McDonough, 2004). Certains feraient référence trop souvent à la L1 lors de bris de communication ou limiteraient leur implication dans la discussion à répondre minimalement aux exigences (Naughton, 2006).

Quant aux étudiants, ils trouvent parfois difficile de s'évaluer entre eux, se sentent inconfortables et peu qualifiés, de sorte qu'ils considèrent leur propre niveau de compétence insuffisant pour porter un jugement sur les autres (Cheng et Warren, 2005). Nombreux sont ceux qui pensent qu'ils apprennent plus de l'enseignant, lequel est perçu comme une source plus fiable d'information (Mackey *et al.*, 2001).

Ainsi, afin de pallier à ceci, bon nombre de chercheurs se sont penchés sur les stratégies de communication, lesquelles font partie des aspects de l'interaction, susceptibles à la fois de soutenir et de témoigner du développement de la compétence orale des apprenants de langue seconde, comme nous pouvons le voir dans la section suivante.

2.3 Stratégies

Le concept et la pertinence des stratégies ont fait l'objet de nombreuses études, et ce, depuis plusieurs décennies. Déjà dans les années 80, Canale et Swain (rapporté par Nakatani, 2010, p. 117) parlaient de compétence stratégique comme étant la capacité d'utiliser tout ce qui est à portée, que ce soit linguistique ou non, afin d'éviter un bris

de communication dû au manque de connaissances dans la langue cible. Puisque les stratégies regorgent de ramifications, il importe de les circonscrire à notre domaine d'étude. Nous proposons un tour d'horizon des stratégies en apprentissage des langues avant de retenir la définition à laquelle nous nous référerons dans ce mémoire.

2.3.1 Définition de stratégie

De manière consensuelle, les stratégies permettent aux apprenants de compenser leur manque de compétence dans la langue cible (Bejarano *et al.*, 1997; Dörnyei, 1995; Nakatani, 2010; Naughton, 2006; Tarone, 1980). Grâce à celles-ci, les apprenants peuvent entrer dans une négociation de forme et de sens qui permettra une meilleure compréhension de l'*input* et facilitera une meilleure production de l'*output*. En d'autres mots, les stratégies permettraient de mieux interagir entre apprenants. La didactique des langues propose une panoplie de termes et de variantes à l'égard des stratégies : d'apprentissage, de communication, de négociation, d'interaction. Gunning (2011, p. 14), dans sa recension des écrits, retient cette définition d'Oxford du terme stratégie, défini au sens large :

L2 learning strategies are broad, goal directed actions that learners use, with some degree of consciousness, to improve L2 learning, complete L2 tasks, and take greater responsibility for control over learning. Strategies can be either observable by other people or unobservable (e.g., thoughts and mental actions) Oxford (2011).

Cependant, comme Oxford (2011) se penche principalement sur les stratégies d'apprentissage, une nuance est de mise afin de cibler l'aspect communicatif des stratégies propres aux tâches de communication orale. D'autres termes s'offrent à nous : stratégies de négociation, d'interaction, de coopération et de communication. Il

semblerait que tous ces domaines prennent en considération les bris de communication, mais en recouperaient différents aspects (Dörnyei, 1995; Numata, 2009).

Une stratégie de négociation, selon Numata (2009), « primarily focuses on meaning understanding, thereby learners' attention is more likely to be on the meaning of the language, not form » (p. 16). Les trois stratégies propres à la négociation sont la vérification de compréhension, la demande de confirmation et la demande de clarification (Doughty et Pica, 1986; Long, 1980; Varonis et Gass, 1985). Toutefois, parce qu'elles focalisent sur une compréhension mutuelle des partenaires, elles se rapportent davantage au sens et moins à la forme, et peuvent ainsi être limitées en fait d'éventail de types de réparations de bris de communication (Numata, 2009, p. 16). Dans un contexte réel de communication où l'on fait appel à d'autres stratégies afin de maintenir le fil du dialogue (Nakatani, 2006), il serait nécessaire d'aller au-delà des stratégies de négociation et d'ajouter des stratégies sur la forme, telles que la correction explicite (Explicite Correction) et la production modifiée (Modified Output) (McDonough, 2004), l'autoréparation (Self-Repair) et l'hétéro-réparation (Other-Repair) (Kasanga, 1996).

C'est dans cet ordre d'idées que Bejarano *et al.* (1997), à travers le programme SUIS (*Skilled Use of Interaction Strategies*), ont établi des stratégies d'interaction qui font référence aux processus interactionnels entre deux interlocuteurs. Les deux types de stratégies d'interaction listées ont recours à la fois au sens et à la forme, avec des stratégies d'interaction modifiées (*Modified-Interaction Strategies*) qui permettent d'atteindre les objectifs de communication; et à la nécessité de maintenir le fil de la discussion grâce aux stratégies d'interactions sociales (*Social-Interaction Strategies*, p. 205-206).

Une autre variante sont les stratégies de coopération utilisées afin d'encourager les apprenants à collaborer entre eux, et à développer une interdépendance positive et un engagement individuel envers chacun. Naughton (2006), grâce au programme COSOI (*Cooperative Organization of Strategies for Oral Interaction*), s'est penchée sur quatre stratégies, allant des questions de suivi (*Follow-Up Questions*) à l'assistance (*Requesting and Giving Help*), en passant par la réparation linguistique (*Repair*) et les demandes de confirmation et de clarification (*Requesting and Giving Clarification*).

Enfin, les stratégies de communication, définies par Nakatani (2006) comme « *strategic behaviors that learners use when facing communication problems during interaction tasks* » (p. 152), impliquent autant des stratégies verbales que non-verbales, ainsi que d'auto-correction et de correction de la forme.

Dans cette optique, un peu à la manière de Bejarano *et al.* (1997) qui distingue les stratégies linguistiques des stratégies discursives, Nakatani (2005, p. 81) parle des stratégies d'accomplissement (*Achievement Strategies*) faisant référence à tout ce dont un apprenant peut utiliser pour arriver à se faire comprendre ou à comprendre, ainsi qu'à maintenir le fil de la conversation: les demandes d'aide (*Help Seeking*), les modifications d'interaction: vérification par confirmation, vérification de compréhension et vérification par clarification (*Modified Interaction: Confirmation Checks, Comprehension Checks, and Clarification Checks*), les modifications et reformulations de l'*Ouput* (*Modified Output*), le gain de temps (*Time-Gaining*), le maintien du fil de la discussion (*Maintenance*), l'auto-réparation (*Self-Solving*).

En somme, malgré les différences de terminologie, nous pouvons remarquer des similarités sémantiques à travers ces stratégies, et certaines d'entre elles semblent même récurrentes d'une méthode à l'autre (Dörnyei, 1995; Gunning, 2011). Il nous apparaît ainsi fédérateur de retenir le terme stratégies de communication orale dans

lequel nous inclurons à la fois des stratégies de négociation et des stratégies de maintien de communication. Pour des raisons de faisabilité pour notre mémoire, nous en sélectionnerons quelques-unes et expliquerons nos choix dans la méthodologie (voir section 3.3.1). Un tableau résume et compare les catégories de stratégies (voir annexe A).

2.3.2 Définition des intentions de communication orale (ICO)

Il importe de spécifier que chacun de ces chercheurs (Bejarano *et al.*, 1997; Long, 1980; Nakatani, 2005; Naughton, 2006) situe les catégories de stratégies dans des intentions de communication orale bien spécifiques (voir Annexes A et B). À titre d'exemple, Bejarano *et al.* (1997) ont divisé leurs stratégies selon deux intentions de communication orale; d'une part les stratégies qui permettent de changer et d'adapter les interactions afin de faciliter la compréhension du message initial, et d'autre part, celles qui permettent de démontrer qu'on est actif dans la discussion et de maintenir une discussion cohérente et cohésive (p. 205-206). Naughton (2006), quant à elle, précise une intention spécifique à chaque stratégie, à savoir que le *Follow-Up Question*, qui permet d'inciter des interactions et de pousser l'interlocuteur à parler davantage, le *Requesting and Giving Clarification* permet aux apprenants de gérer les bris de communication, le *Requesting and Giving Help* donne l'occasion de s'entraider dans la langue cible et devenir plus autonome avec la langue. Quant à Nakatani (2005, 2010), à titre d'exemples, les *Help-Seeking Strategies* permettent de demander l'assistance du partenaire et les *Time-Gaining Strategies* ont comme objectif de gagner du temps pour réfléchir et garder la conversation active (p. 121-122). En annexe se trouve un tableau des stratégies selon les intentions de communication orale, telles que décrites par les auteurs ci-haut mentionnés (voir annexe B).

Ainsi, dans le cadre de ce mémoire, nous retenons les termes *intentions de communication orale* (ICO) et *stratégies de communication orale*. À notre sens, les intentions de communication orale sont indissociables des stratégies. L'intention étant habituellement claire pour l'étudiant-participant; la stratégie pour arriver à communiquer son idée, à réparer son erreur ou à signaler son incompréhension l'est peut-être moins. C'est pourquoi nous analyserons les deux paliers. Dans le chapitre III portant sur la méthodologie, nous proposons une série d'intentions et de stratégies de communication orale inspirées des recherches ci-haut mentionnées, lesquelles ont été transférées à notre corpus (voir annexe C). Nous y reviendrons plus précisément ultérieurement (voir section 3.3.1 ICO et stratégies).

2.4 Modélisation des stratégies de communication orale

Dans cette section, nous proposons dans un premier temps de définir la modélisation, et dans un deuxième temps, d'expliquer pourquoi elle a retenu l'attention de nombreux chercheurs. Enfin, nous décrirons une série de recherches qui ont, de manières différentes, testé l'impact de la modélisation explicite.

2.4.1 Définition de modélisation

La modélisation des stratégies est définie comme « *a learner-centered approach to teaching [in which] students are explicitly taught how, when, and why strategies can be used to facilitate language learning and language use task* » (Cohen, 1996, p. 6). Non seulement significative, elle pourrait être un passage obligé afin que les apprenants soient en mesure de les utiliser correctement (Bejarano et al., 1997; Chamot, 2005; Gunning, 2011; Lam et Wong, 2000; Morris, 2002; Nakatani, 2005) ou s'ils les utilisent déjà, d'en prendre pleinement conscience, aspect tout aussi

important pour l'efficacité des stratégies (Dörnyei, 1995; Nakatani, 2006; Yoshida, 2008). Dans le cas où les stratégies de communication proviennent de la L1 ou d'une éducation antérieure, Dörnyei (1995) soutient que la modélisation permettrait à tout le moins un transfert, une réactivation ou une mise en lumière des connaissances apprises en L1 directement à la L2/LE. Qui plus est, le temps consacré à la modélisation donnerait l'occasion d'encourager les apprenants à persévérer lors de difficultés de communication et de fournir des occasions de pratique.

2.4.2 Modèle de modélisation de stratégies de communication orale

Plusieurs modèles de modélisation de stratégies existent dans les écrits scientifiques. Gunning (2011), dans sa thèse sur l'utilisation des stratégies et leur enseignement en anglais langue seconde au niveau primaire, en fait un résumé exhaustif. Deux modèles de modélisation semblent reconnus auprès des chercheurs en fait d'enseignement explicite : le SSBI de Cohen (2009) et le CALLA de Chamot (2005).

Somme toute, s'ils ne font pas l'unanimité, les objectifs derrière les séquences pédagogiques de la modélisation des stratégies semblent faire l'objet d'un certain accord (Gunning, 2011, p. 33-34). Ainsi, selon Gunning (2011), les approches de modélisation de stratégies incluent normalement les phases suivantes : identifier les besoins des étudiants; choisir les stratégies appropriées selon la tâche; présenter, expliquer et modeler les stratégies; fournir des activités permettant de pratiquer les stratégies; donner l'occasion d'évaluer la capacité à utiliser les stratégies afin de pouvoir les transférer dans d'autres contextes (p. 34).

C'est à la lumière de cette revue de littérature que nous avons construit notre modèle de modélisation de stratégies de communication orale (voir section 3.3.2). Bien que Gunning (2011) ait travaillé avec des enfants de niveau primaire, nous croyons que

les étapes de modélisation qu'elle propose sont transférables à notre contexte d'expérimentation, car elles répondent de manière générale aux différents aspects de l'utilisation des stratégies, et ce, même chez les adultes.

2.4.3 Impact de la modélisation des stratégies

Les étudiants à qui on enseigne explicitement des stratégies sont plus susceptibles de les réutiliser (Bejarano *et al.*, 1997; Chamot, 2005; Lam et Wong, 2000). Selon Bejarano *et al.* (1997), pour encourager des interactions efficaces durant les tâches de communication orale en petites équipes, les étudiants doivent, d'une part, *apprendre* à négocier le sens du message, et d'autre part, savoir comment s'engager dans une séquence d'interaction qui est à la fois cohérente et cohésive (p. 204).

Les résultats des recherches de Bejarano *et al.* (1997) et de Lam et Wong (2000) révèlent que la modélisation des stratégies semble considérablement augmenter la participation des apprenants ainsi que l'utilisation de stratégies (Bejarano *et al.*, 1997; Lam et Wong, 2000). Bejarano *et al.* (1997) ont réalisé une expérimentation auprès de 34 étudiants israéliens du secondaire qui suivaient un cours d'anglais langue étrangère, à raison de trois cours par semaine, de 60 minutes chacun. Selon un modèle de pré-test/post-test, deux groupes ont été formés, un groupe contrôle et un groupe expérimental, dans lesquels une modélisation de deux stratégies en deux temps (modélisation, jeu et discussion par stratégie) a eu lieu sur une période de huit semaines. De manière générale, dans le groupe expérimental, l'utilisation des deux types de stratégies a augmenté, alors que la participation non-interactive (à savoir la passivité des étudiants) a diminué. Dans le groupe contrôle, cependant, aucun changement n'a été rapporté. Les auteurs croient que la modélisation a stimulé la participation des étudiants. Par ailleurs, comme il n'y a pas de différence significative entre le pré-test et le post-test dans le groupe contrôle, les chercheurs concluent que le

fait de travailler en équipe, à lui seul, n'est pas suffisant pour augmenter l'utilisation des stratégies. Enfin, la modélisation a été plus efficace pour les stratégies de modification (*Checking for comprehension and clarification; Appealing for assistance; Giving assistance; Repairing*) que pour les stratégies d'interaction sociale (*Elaborating, Facilitating flow of conversation; Responding; Seeking information or an opinion; Paraphrasing*).

C'est aussi ce que Nakatani (2005) a conclu dans son étude sur la relation entre la fréquence des stratégies de communication orale utilisées par les participants et leur score au post-test. Son expérimentation de type pré-test/post-test a eu lieu auprès de 62 étudiantes de niveaux variés d'anglais langue étrangère dans un collège du Japon, sur une période de douze semaines, à raison de 90 minutes par semaine. Le groupe expérimental formé de 28 étudiantes a reçu la modélisation explicite d'*Oral Communication Strategies* (OCS) en cinq étapes, alors que le groupe contrôle, formé de 32 étudiantes, n'en a reçu aucune. Comme post-test, après avoir appris et pratiqué les OSC, les étudiantes devaient réaliser une scénette où devaient être réinvesties les stratégies modélisées. Les résultats ont démontré, dans le groupe expérimental, une augmentation des stratégies en général au post-test, et plus particulièrement, les stratégies qui avaient été modélisées. Les stratégies de réduction (*Message Abandonment, Use of L1, False-Starts, Interlanguage-based Strategies*) ont diminué alors que les stratégies de négociation (*Confirmation Checks, Comprehension Checks*) ont augmenté. Les résultats ont par ailleurs démontré une plus grande prise de contrôle pour conserver le tour de parole. De plus, les étudiants ont tenté plus souvent de réduire et de réparer les bris de communication, ayant comme résultat une plus grande fluidité et des échanges plus authentiques.

Lam et Wong (2000), dans une étude auprès de 58 étudiants de Hong-Kong en post-secondaire, en ALE de niveau intermédiaire avancé, ont également trouvé qu'après la

modélisation, il y avait une augmentation de l'utilisation des stratégies ciblées. La modélisation de trois stratégies (*Clarifying oneself; Seeking clarification; Checking one's understanding of other people's messages*) s'était faite en trois cours. Cependant, dans leurs constats, contrairement à Nakatani (2005) qui rapporte de plus longs échanges linguistiques et plus de demandes et modifications efficaces dans les bris de communication, les chercheurs ont trouvé que très peu de stratégies d'interaction avaient été réussies et utilisées efficacement au post-test (p. 249). Ils constatent qu'une plus grande fréquence d'utilisation de stratégies n'était en fait pas nécessairement garante d'interactions réussies (p. 249). Plusieurs étudiants auraient tenté d'éclaircir leurs intentions, mais leurs efforts se seraient soldés, plus souvent qu'autrement, en abandons de tous genres. Les chercheurs ont par ailleurs stipulé qu'à l'instar de ce groupe expérimental qui démontrait peu de cohésion sociale, le manque de sympathie et de coopération entre les pairs, lors d'un bris de communication, peut aussi provoquer un emploi inefficace des stratégies (p. 250). Si Bejarano *et al.* (1997) avaient auparavant précisé que le simple fait de travailler en équipe n'est pas assez pour augmenter l'utilisation des stratégies d'interaction orale et qu'une modélisation était en l'occurrence impérative, Lam et Wong (2000) concluent que dans la modélisation, l'entraide entre pairs et la coopération sont d'une importance capitale pour une utilisation efficace des stratégies.

Le programme *Cooperative Organization of Strategies for Oral Interaction* (COSOI) de Naughton (2006), qui enseigne aux étudiants comment s'engager de manière coopérative dans une tâche communicative afin d'améliorer l'apprentissage d'une langue étrangère, semble d'ailleurs partager les constats de Lam et Wong (2000). Naughton avait modalisé quatre stratégies (*Follow Up Questions; Requesting and Giving Clarification; Repair – auto and other; Requesting and Giving Help*) auprès de trois groupes expérimentaux (N=23) et de deux groupes contrôle (N=21) d'adultes espagnoles (des femmes universitaires), en ALE. L'expérimentation s'est déroulée à

l'intérieur d'un cours de 40 heures, à raison de deux heures par jour, deux jours par semaine, et la modélisation s'est faite sous forme de discussions et de jeux coopératifs en triades durant toute la session, pour un total de huit heures de modélisation. Naughton explique que « *the willingness of students to request and provide help may be a key factor in the success of small group oral interaction and in the ability of students to aid each other's interlanguage development* » (p. 179). Aussi, pour la chercheuse, dans la salle de classe, en plus du climat socio-affectif à préserver entre pairs, les interactions peuvent demeurer parfois limitées si les étudiants ne posent pas de questions de suivi et ne s'encouragent pas à aller plus loin dans la langue cible (p. 179). Toutefois, Naughton remarque dans son expérimentation que les comportements stratégiques relevés au post-test, mais non présents au pré-test, doivent être encouragés de manière explicite, car les étudiants ne sont pas naturellement enclins à s'y référer sans modélisation et pratique dirigée (p. 177). La chercheuse explique que si les stratégies ne sont pas utilisées comme c'était le cas avant la modélisation, c'est peut-être dû au fait que les apprenants expérimentent peu de bris de communication à cause de leur interlangue commune, ils ne réalisent ainsi peut-être pas l'importance de s'engager activement pour apprendre, pensent pouvoir invariablement utiliser la L1 pour se comprendre en cas de problème et éviteraient toute action qui ferait perdre la face à quiconque (p. 178).

Enfin, au niveau des perceptions, après une modélisation et une pratique régulière, les apprenants disent se sentir plus confiants et plus conscients d'utiliser les stratégies (Nakatani, 2005). Plusieurs étudiants de l'étude de Nakatani (2005), dans un journal de bord, disent avoir l'impression d'appliquer davantage les stratégies qui ont été modélisées et d'être davantage habilités à éviter des bris de communication. Toutefois, les bénéfices de la modélisation ne sont pas positifs pour tous les participants (Nakatani, 2005, p. 86). Certains d'entre eux mentionnent que malgré leur capacité à éviter les silences et à conserver leur tour de parole, ils ont malgré tout

du mal à se faire comprendre dans la langue cible, un peu comme Lam et Wong (2000) l'ont rapporté.

À cet égard, Fujii, Obata, Takahashi et Tanabe (2008), qui ont réalisé une étude de cas sur quatre étudiantes japonaises d'anglais langue étrangère de niveau intermédiaire élevé dans une université, ont également révélé que la modélisation n'a pas les mêmes bénéfices pour tous les participants. Dans le format pré-test/traitement/post-test/*stimulated recall* et questionnaire, la modélisation faite en L1 consistait à modéliser la négociation de sens en laboratoire, le tout réalisé en une journée. Comme dans l'étude de Nakatani (2005), les quatre étudiantes ont rapporté qu'elles avaient l'impression de communiquer de manière plus fluide avec leur partenaire après la modélisation, et qu'elles croyaient s'engager de manière plus consciente dans la négociation de sens. Toutefois, deux des étudiantes de Fujii *et al.* (2008) ont avoué ne pas avoir été en mesure de réutiliser ce qu'elles avaient appris, mais qu'elles avaient conscience que les stratégies, si maîtrisées, auraient pu les aider à communiquer plus efficacement. Enfin, les chercheurs relèvent ce dernier point comme capital, car il prouve que la modélisation permet, d'une part, de conscientiser les étudiants de la pertinence d'avoir recours à des stratégies, et d'autre part, qu'elle devrait être effectuée sur une plus longue période (p. 9-10).

Nous avons considéré les différents aspects et paramètres de ces études dans notre méthodologie, en l'occurrence lors du pairage des étudiants-participants, afin d'encourager une coopération entre les partenaires (Lam et Wong, 2000; Naughton, 2006) et les stratégies qui ont été modélisées par Bejarano *et al.* (1997), Nakatani (2005) et Naughton (2006). Par ailleurs, nous nous référerons à ces études lors de la discussion des résultats.

2.5 Facteurs à considérer dans les interactions orales en petites équipes

Le fait de travailler en équipe n'est pas à lui seul conducteur d'apprentissage (Bejarano *et al.*, 1997; Nakatani, 2005; Storch, 2002). S'il contribue à l'apprentissage de la langue, des éléments peuvent en augmenter ou, au contraire, en diminuer les bénéfices. L'âge, le sexe, la culture d'apprentissage, la scolarité et le statut social, par exemple, sont des facteurs stables et inhérents à l'apprenant que ni celui-ci, ni l'enseignant ne peuvent contrôler (Ellis, 1994; Felder, 1995). Toutefois, des facteurs, comme la tâche ou la formation des équipes de partenaires, qui interfèrent dans les interactions, mais qui eux sont contrôlables, expliquent pourquoi nous les détaillons davantage.

2.5.1 Tâche

Comme Long (1996) le stipule, il ne suffit pas seulement de discuter pour qu'il y ait un réel échange qui puisse provoquer une négociation de forme et de sens. Et à l'inverse, la grammaire, lorsqu'elle est déconnectée du contenu, n'est ainsi pas suffisante pour assurer un apprentissage (Swain, 1999, p. 59). Il importe donc de trouver une tâche susceptible de forcer les étudiants à échanger entre eux, et de travailler à la fois le sens et la forme. Il a été d'ailleurs prouvé que les tâches où les partenaires avaient à échanger des informations suscitaient en général deux fois plus d'interactions qu'une simple conversation sur le quotidien (Varonis et Gass, 1985). La meilleure tâche est celle où chaque apprenant possède des informations, différentes et complémentaires, qu'il doit nécessairement partager avec son partenaire afin d'atteindre un seul et unique but convergent. Les types de tâches suivants répondraient à ces critères : le *Jigsaw Puzzle*, l'*Information Gap Task*, le *Problem-Solving*, le *Decision-Making* et l'*Opinion Exchange* (Pica *et al.*, 1989, p. 20-25).

- *Jigsaw Puzzle* : Les deux partenaires possèdent des éléments différents entre leurs mains et doivent échanger ces informations pour compléter la tâche.
- *Information Gap* : Il s'agit, par exemple, de dessiner ou de placer-repérer des éléments dans une image, ou de suivre des indications que le partenaire est le seul à détenir et à fournir sur demande (par exemple : donner un chemin).
- *Problem-Solving* : Les participants doivent travailler à obtenir la résolution d'un problème. Il doit y avoir un consensus final (par exemple : les jeux de rôles).
- *Decision-Making* : Les participants doivent faire des choix et, à titre d'exemple, créer une liste unique à partir d'une plus longue liste d'item (par exemple, *the odd man out*). L'objectif est de négocier un consensus.
- *Opinion Exchange* : Les participants discutent et échangent des idées et des opinions sur un sujet particulier.

Enfin, rappelons que selon Long (1996), les bris de communication permettent aux étudiants de mieux négocier la forme et le sens du message, vecteurs d'apprentissage d'une langue. Qui plus est, les tâches qui sont moins familières aux apprenants seraient plus conductrices d'opportunités d'apprentissage, car, à cause de leur nouveauté, elles engendrent davantage de bris de communication (demandes de confirmation et de clarification) que les tâches familières (Plough et Gass, 1993). Ainsi, pour stimuler les échanges, de nouvelles tâches qui n'ont jamais été réalisées par les participants seraient à préconiser afin de favoriser un contexte où les bris de communication sont plus probables.

2.5.2 Formation des équipes de partenaires

Plusieurs éléments sont à considérer lors de la formation des équipes de partenaires. Entre autres, le sexe et la familiarité des partenaires, la langue première commune et

le niveau de compétence, sont réputés avoir une incidence directe sur le rapport à l'autre durant les interactions orales en salle de classe. Nous ne les questionnerons pas davantage, car d'une part, bon nombre de chercheurs s'y sont déjà penchés, et d'autre part, notre milieu d'étude, un échantillon de convenance, ne nous offre pas le loisir de manipuler la formation d'équipe selon ces conditions (méthodologie, voir section limites 3.7.3). Néanmoins, deux caractéristiques nous paraissent importantes lors du pairage des apprenants d'une tâche de communication orale. Il s'agit du pattern de collaboration relevé par Storch (2002) et du nombre de partenaires par petites équipes (Fernández Dobao, 2012).

2.5.2.1 *Patterns* d'interaction

Les études de Storch (2002) ont permis de définir quatre types de patterns de collaboration : le type collaboratif, le type dominant-dominant, le type dominant-passif et le type novice-expert. Sans surprise, ce sont les patterns de collaboration et d'expert-novice qui permettraient aux apprenants de co-construire leurs connaissances, qui montreraient significativement plus de preuves de transferts de connaissances entre les partenaires et qui auraient de meilleurs scores aux post-tests (Kim et McDonough, 2008; Storch, 2002; Watanabe et Swain, 2007). Qui plus est, qu'un apprenant soit jumelé à un autre apprenant de même niveau de compétence ou d'un niveau plus avancé, il sera en mesure de bénéficier des interventions de son partenaire en autant que les échanges soient de type collaboratif (Kim et McDonough, 2008). À cet égard, le niveau de compétence ne constituerait pas un facteur de sélection justifiable.

Il semblerait aussi que si le pattern d'interaction d'une dyade est stable au fil des tâches et du temps, et que si la dyade fonctionne plus ou moins bien, les partenaires ont en fait peu de chance d'apprendre à mieux fonctionner avec le temps (Donato,

1994; Watanabe et Swain, 2008). En revanche, Kim et McDonough (2008) ont noté que les étudiants pouvaient changer de rôle (passif, collaboratif ou dominant) selon les partenaires avec lesquels ils étaient jumelés. Qui plus est, il y aurait plus d'interactions et de négociations de forme et de sens, vecteurs d'apprentissage de la langue cible (Long et Porter, 1985), chez les apprenants qui se connaissent et s'apprécient. Ceux-ci seraient plus à l'aise d'exprimer leur incompréhension et auraient moins peur de perdre la face ou de faire sentir au partenaire qu'il ne s'exprime pas assez bien (Plough et Gass, 1993).

En contrepartie, la *perception* du niveau de compétence du partenaire serait en jeu dans les interactions dyadiques (Kim et McDonough, 2008; Storch, 2002; Watanabe et Swain, 2007, Yoshida, 2008). D'ailleurs, des apprenants de niveau intermédiaire jumelés à leur insu à des étudiants de même niveau, ou de niveau avancé, démontraient une préférence marquée pour un partenaire de type collaboratif associé à un niveau avancé, alors que ce même partenaire était de niveau similaire ou inférieur. En entrevue, les participants ont d'ailleurs dit préférer un partenaire collaboratif au détriment d'un partenaire plus avancé qui dominait et dénigrait leurs interventions (Yoshida, 2008).

À la lumière de ces constats, force est de croire que le pairage est un élément clé dans les interactions durant une tâche de communication orale. Il importe donc de privilégier, autant que faire se peut, des partenariats où les relations sont de type collaboratif avec des pairs qui sont appréciés, et de provoquer des changements d'équipe lorsqu'on constate des patterns non-collaboratifs entre les participants.

2.5.2.2 Nombre de partenaires par équipe

Fernandez Dobao (2012) a comparé la qualité et la quantité des épisodes linguistiques des interactions orales d'étudiants placés en équipe de 4, en paires ou individuellement, lors d'une tâche d'écriture collaborative. Elle a évalué le nombre d'interventions orales à propos de la langue, ainsi que la résolution de bris de communication et la qualité des productions écrites. Bien que les équipes de 4 offraient moins de temps de parole par participant, la qualité des échanges oraux et des productions écrites était supérieure à ce que les dyades et les individus avaient produit. La chercheuse conclut qu'en salle de classe, les travaux d'équipe et en dyade ont tous deux leur place, mais pour des raisons distinctes.

2.6 Résumé

À la lumière de la littérature scientifique consultée, l'apprentissage d'une langue seconde peut être bonifié par la multiplication des occasions d'interagir oralement. L'apprentissage est possible, d'une part en mettant en pratique son interlangue et en testant ses capacités linguistiques, et d'autre part, en vérifiant si l'on comprend et si l'on est compris. Ce sont en effet ces échanges, empreints de bris de communication fréquents chez les apprenants d'une langue, qui consolident les acquis et offrent des opportunités de constater les erreurs, de s'ajuster et d'apprendre. Qui plus est, comme l'indiquent plusieurs études empiriques, les locuteurs non-natifs gagnent à travailler entre pairs, car ensemble ils accroissent les situations d'apprentissage.

Néanmoins, si travailler entre apprenants déculpe les opportunités de résoudre des bris de communication qui sont des vecteurs d'apprentissage, il n'est pas facile pour les apprenants de développer leur compétence orale. Pour ce faire, des stratégies de communication orale peuvent soutenir les apprenants durant leurs interactions orales.

Cependant, les stratégies ne sont pas forcément maîtrisées, et les apprenants n'en sont pas toujours conscients. Il importe alors d'avoir une modélisation qui puisse, soit réactiver des connaissances passives, soit en susciter de nouvelles afin d'outiller convenablement les apprenants à interagir entre eux de manière constructive et autonome.

Si bon nombre de chercheurs se sont intéressés à la modélisation des stratégies de communication comme outil d'apprentissage, la plupart des études que nous avons analysées ont eu lieu dans des contextes de langue étrangère, dans des programmes à temps partiel, et sur des périodes de plusieurs mois. À cet égard, il nous importe de valider l'impact de la modélisation des stratégies de communication dans un contexte de langue seconde, dans un programme à temps plein, et sur une période intensive d'un mois.

2.7 Question de recherche

Ce projet de recherche permettra de valider auprès d'apprenants adultes de niveau intermédiaire en français langue seconde (FLS), lors d'une tâche de communication orale en petites équipes, l'augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modélisées et pratiquées au préalable. Plus précisément, ce projet a pour but de répondre à la question de recherche suivante :

Chez les apprenants adultes de niveau intermédiaire de FLS, dans une tâche de communication orale en petites équipes, y a-t-il une augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modélisées et pratiquées au préalable?

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, afin de répondre à notre objectif de recherche qui consiste à valider l'augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale durant une tâche orale communicative après qu'elles aient été modélisées et pratiquées de manière régulière, nous présenterons le déroulement de notre démarche méthodologique. Notre recherche mixte est à la fois empirique et exploratoire.

Tout d'abord, nous présenterons la méthodologie. Dans un deuxième temps, nous décrirons la population, c'est-à-dire les caractéristiques des participants et le contexte d'expérimentation. En troisième lieu, nous décrirons le traitement de l'expérimentation, en l'occurrence les intentions de communication orale (ICO) et leurs stratégies associées; la modélisation des stratégies selon les deux intentions de communication; les quatre tâches dont le pré-test et le post-test; le pairage; et la formation des enseignantes-participantes.

Dans un quatrième temps, nous dévoilerons les étapes du déroulement de l'expérimentation. Cinquièmement, nous expliquerons comment nous avons procédé à l'analyse des données, c'est-à-dire la transcription et le codage des verbatim, la grille de codes spécifiques, la validation du codage, et finalement, les analyses de

fréquence statistiques et du questionnaire. Dans un sixième temps, nous présenterons les instruments de collecte de données secondaires, à savoir, le questionnaire donné aux étudiants et l'entrevue réalisée auprès des enseignantes, dont la compilation des données nous a permis d'éclaircir certains résultats de notre expérimentation. Enfin, nous terminerons ce chapitre par les limites de notre expérimentation.

3.1 Type de recherche

Notre recherche vise à analyser qualitativement et quantitativement l'impact de la modélisation explicite sur l'utilisation des stratégies de communication orale en petites équipes d'apprenants. Nous avons adopté une approche mixte « afin de mieux attaquer [le] problème de recherche » (Krathwohl, 1998, cité par Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 117). Ainsi,

En choisissant une méthode plutôt qu'une autre, on perd certains avantages au profit des autres. À cette fin, Brewer et Hunter (1989) indiquent que chaque méthode comporte des faiblesses, mais heureusement, les faiblesses de différentes méthodes ne sont pas toujours les mêmes. Ils ajoutent aussi qu'une variété d'imperfections de méthodes de recherche peut permettre aux chercheurs d'associer leurs forces respectives, mais aussi de compenser leurs faiblesses et limites particulières (p. 16-17). (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011, p. 117).

Par conséquent, nous avons abordé, dans un premier temps, le volet qualitatif. Comme notre projet d'expérimentation se situe dans le milieu d'enseignement de la chercheuse, nous avons adopté l'approche qualitative. Celle-ci donne l'opportunité d'observer les faits et les individus tels qu'ils se présentent dans leur milieu naturel, et permet de comprendre la relation de cause à effet qui se tisse entre eux. Savoie-Zajc (2011) l'explique ainsi :

Animé du désir de comprendre le sens de la réalité des individus, [le courant interprétatif] adopte une perspective systémique interactive, alors que la recherche se déroule dans le milieu naturel des personnes. Le savoir produit est donc vu comme enraciné dans une culture, un contexte, une temporalité (Savoie-Zajc, 2011, p. 126).

Les résultats issus d'une telle approche se veulent, autant que possible, représentatifs des pratiques quotidiennes qui se déroulent dans la salle de classe. Cette approche donne au chercheur la possibilité de s'adapter à l'environnement « de l'intérieur » pour mieux orienter son intervention (Savoie-Zajc, 2011).

Par conséquent, le volet qualitatif de notre recherche est exploité, d'une part, par la nature et le traitement des données, car nous avons analysé le contenu des interactions orales entre les partenaires. D'autre part, comme nous avons choisi un échantillon de convenance (voir section suivante, 3.2 Les participants), nous avons ainsi pu adapter notre expérimentation, en l'occurrence les tâches et les stratégies à modéliser ciblées et la manière de faire la modélisation, aux caractéristiques et aux besoins du groupe et du cursus académique du niveau. Enfin, la transférabilité potentielle du contexte est un autre critère qui explique que notre étude est qualitative. Nous en parlerons davantage à la section 3.2.

Ensuite, complémentirement à l'approche qualitative, l'approche quantitative nous est apparue essentielle car cette dernière a l'avantage d'être axée sur des résultats chiffrés, donc quantifiables (Mackey et Gass, 2005). Ainsi,

[...] les nouvelles connaissances [qui] s'expliquent par des données collectées à l'aide d'instruments de mesure et présentées principalement sous forme de nombres fournissent de nouvelles informations qui permettent de décrire, d'expliquer ou de prédire une situation ou un phénomène » (Savoie-Zajc, 2011, p. 151).

Par conséquent, comme nous avons calculé le nombre de stratégies et d'actes de paroles utilisées par les étudiants-participants, nous avons recueilli un bon nombre de chiffres qui permettent de quantifier nos résultats. Aussi, l'administration d'un questionnaire auprès des étudiants-participants sur les perceptions de l'utilisation de stratégies de communication orale et de la modélisation de ces stratégies, nous a permis d'exploiter le volet quantitatif de l'approche mixte. Parce que faite sur une échelle de Likert, le questionnaire a pu chiffrer ces données secondaires, lesquelles auront permis de mieux expliquer le rapport des étudiants-participants aux stratégies de communication orale et à leur modélisation. L'ensemble de ces chiffres nous ont par ailleurs permis d'objectiver l'analyse qualitative des verbatim des interactions orales entre les étudiants-participants.

Par ailleurs, cette recherche se veut exploratoire « car elle suit un raisonnement inductif et examine et tente de comprendre le phénomène des interactions orales stratégiques sans recourir à des hypothèses préalables, mais en suivant un raisonnement inductif » (Gaudreau, 2011, p. 86).

Enfin, pour des raisons de logistiques inhérentes au milieu d'expérimentation, il n'y a pas de groupe contrôle. Si les avantages de la présence d'un groupe contrôle sont connus, Mackey et Gass (2005) ont néanmoins soulevé qu'il est plus difficile de contrôler le groupe témoin en contexte de langue seconde dont l'influence extérieure est importante (p. 148). Nous avons conséquemment eu recours à la formule pré-test/post-test à même le groupe expérimental.

3.2 Participants et contexte d'expérimentation

Pour notre recherche, nous avons eu recours à un échantillon non-probabiliste accidentel de convenance. Les deux enseignantes de la classe participante

proviennent de l'entourage personnel de la chercheuse. Nous avons choisi de faire notre projet dans ce milieu parce que les défis au niveau des stratégies de communication orale étaient bien connus de la chercheuse, qui avait enseigné à ce niveau les années précédentes.

Il n'y a eu aucune sélection des participants : nous avons pris tous les étudiants du groupe, sans exclusion, ainsi que les enseignantes attitrées à ce groupe pour cette session-là. Si la généralisation des résultats demeure un défi associé à ce type d'échantillon du point de vue scientifique (Karsenti et Savoie-Zajc, 2011), nous tenons à spécifier que le but de notre recherche était de mieux comprendre un contexte didactique spécifique, en l'occurrence le milieu immédiat de la chercheuse. Toutefois, la démarche qualitative a cette qualité d'être transférable à d'autres milieux, potentiellement à celui du lecteur, car grâce au

[...] lien fort [qui] se crée entre le chercheur et le lecteur de la recherche [...] utilisateur potentiel des résultats de recherche, [ce dernier] s'interroge sur la pertinence, la plausibilité, la ressemblance qui peut exister entre le contexte décrit par cette recherche et son propre milieu de vie. (Savoie-Zajc, 2011; p. 140).

En ce sens, nous croyons en tout le potentiel pédagogique de cette recherche à pouvoir être appliqué dans une pratique quotidienne. La population de notre échantillon comprend, d'une part les étudiants, et d'autre part les enseignantes, que nous appellerons respectivement *étudiants-participants* et *enseignantes-participantes*.

Avant d'aller de l'avant avec l'expérimentation, nous avons rencontré la coordonnatrice du département. L'université nous a donné une autorisation verbale pour procéder à l'expérimentation dans l'une de ses salles de classe. Aucun document administratif n'était requis. Par souci de transparence, nous avons donné un résumé de notre projet de recherche, ainsi que notre échéancier.

3.2.1 Étudiants-participants

Les étudiants-participants de notre étude sont des étudiants (N=17) de niveau 3 (pré-intermédiaire) d'une classe de FLS au programme intensif de l'école de langues du département de l'éducation permanente d'une université à Montréal, à la session de janvier 2014. Au départ, il y avait 13 femmes et 4 hommes, mais à la fin de l'expérimentation, la taille réelle de l'échantillon était de 14 étudiants-participants (4 hommes et 10 femmes), trois ayant été écartés de l'expérimentation après avoir manqué une ou l'autre des étapes de l'expérimentation. La moyenne d'âge des étudiants du programme de FLS de cette université est de 27 ans. Les étudiants de cet échantillon proviennent d'origines ethniques variées : cinq Canadiens, un Britannique, un Colombien, un Russe, deux Chinois, deux Japonais, et deux Américains. Outre le français comme langue cible d'apprentissage, tous les apprenants sont fonctionnels en anglais.

Dans ce programme de langue, la plupart des étudiants sont décrits comme ayant un revenu économique élevé, sont venus poursuivre leurs études à l'université, et prennent le cours de français, soit au début ou à la fin de leurs études. Étant donné le bilinguisme de Montréal, si certains choisissent d'apprendre le français par intérêt personnel, la plupart cherchent à mieux s'intégrer à la culture montréalaise, ou à maximiser leurs recherches d'emploi, ou les deux. Ils viennent en classe sur une base volontaire, et paient une somme jugée importante pour apprendre rapidement la langue dans une université reconnue au niveau international. Il est demandé aux étudiants de s'investir personnellement pour atteindre les objectifs du cours, autant en classe qu'à l'extérieur.

Situé dans un programme de langue et de communication interculturel, le niveau 3, classé intermédiaire-débutant à cette université, a comme thématique « Moi, la ville,

et les autres ». Les volets compréhension et expression orales et compréhension et expression écrites, sont travaillés conjointement. Les objectifs communicatifs sont de demander et donner des renseignements; de s'informer et de décrire pour comparer les perceptions de lieux, de modes de vie, de comportements urbains; d'organiser la visite d'un quartier; de rédiger une description d'un attrait de la ville; de raconter une expérience personnelle; d'exprimer une appréciation et une opinion; de justifier ses choix, etc.

À ceci sont greffés plusieurs éléments grammaticaux, tels que la fonction et l'ordre des mots dans la phrase; les adjectifs, adverbes, déterminants interrogatifs, conjonctions et prépositions; les pronoms personnels, interrogatifs et relatifs; les conjugaisons des temps du présent, du passé composé, de l'imparfait et du futur simple; des phrases déclaratives, interrogatives et négatives; des marqueurs de relation dans la phrases (temps et cause) et la concordance des temps au passé.

3.2.2 Enseignantes-participantes

Les enseignantes-participantes sont les deux chargées de cours qui ont été attitrées à ce niveau pour cette session-là. L'une enseigne le matin, et l'autre l'après-midi. La première a une longue expérience de plus de 25 ans à cette université, et connaît très bien le niveau 3. La seconde est relativement nouvelle au programme, à ce niveau en particulier. C'est à l'intérieur de leurs cours que l'expérimentation a pris place. Le recrutement d'une des deux enseignantes s'est fait avant le début de la session, lors d'une rencontre amicale. Le recrutement de la seconde s'est imposé lors de l'attribution des tâches d'enseignement de cette session-là. En d'autres mots, la responsabilité de nous accueillir dans sa salle de classe a été imposée par la direction de l'université à la deuxième enseignante à qui ont avait confié le niveau 3.

3.2.3 Intervention de la chercheuse

Nous avons choisi la méthode d'observation participante où « le chercheur y occupe une position très engagée, c'est-à-dire qu'il participe pleinement à la dynamique ambiante » (Savoie-Zajc, 2011, p. 135). Savoie-Zajc explique bien la raison de notre choix : « La présence prolongée du chercheur sur le site de recherche est également susceptible de soutenir la crédibilité des interprétations, puisque le chercheur acquiert alors une compréhension fine des dynamiques des contextes » (p. 140).

En plus de pouvoir mieux contrôler les paramètres de l'expérimentation, nous n'avons pas voulu incomber les enseignantes-participantes, ni du poids pédagogique, ni de la responsabilité scientifique de modéliser les stratégies. Par conséquent, nous avons fait la modélisation auprès des étudiants et des enseignantes. Nous avons administré toutes les tâches de pratique autour de la modélisation, les pré-test et post-test, ainsi que le questionnaire relatif aux perceptions des stratégies de communication orale des étudiants-participants et l'entrevue avec les enseignantes-participantes. Le tout a été accompli à l'intérieur des heures de classe. Un échéancier détaillé est fourni dans le tableau 3.1.

3.3 Traitement

Dans cette section, nous ferons dans un premier temps la description des ICO et des stratégies spécifiques. Ensuite, nous décrirons comment la modélisation a été réalisée pour chacune des intentions. Puis, nous expliquerons les tâches qui ont été utilisées avant, pendant, et après la modélisation des stratégies, le pairage des étudiants-participants et la formation des enseignantes-participantes.

3.3.1 ICO et stratégies

Tel qu'expliqué dans le cadre théorique, c'est par souci d'harmonisation de la culture scolaire des apprenants que nous tenions à faire une modélisation explicite des stratégies de communication orale. Ainsi, que ce soit pour réactiver des connaissances ou pour en instaurer de nouvelles (Dörnyei, 1995; Nakatani, 2006; Yoshida, 2008), la modélisation a eu pour objectif de mettre au même niveau tous les participants quant à leurs connaissances des stratégies de communication orale. C'était aussi l'occasion d'attirer l'attention des apprenants sur l'importance, en apprentissage d'une langue, d'adopter des stratégies efficaces et d'amener les apprenants vers une plus grande autonomie (Naughton, 2006). Pour ce faire, nous avons retenu deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies inspirées des travaux de Bejarano *et al.* (1997), de Long (1980), de Nakatani (2010) et de Naughton (2006), et ce, de concert avec les objectifs du cours et les besoins des étudiants tels que décrits par les enseignantes du niveau intermédiaire de cette école de langue.

Les deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies sont l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications », et l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions ».

Afin d'illustrer aux étudiants-participants comment répondre à ces ICO, nous avons modélisé des stratégies de communication. Les deux sections suivantes (3.3.1.1 et 3.3.1.2) expliqueront chacune des ICO retenues pour notre expérimentation.

3.3.1.1 ICO 1 « Demander et donner des clarifications »

Nous nous sommes inspirés des études de Bejarano *et al.* (1997), de Long (1996), de Naughton (2006) et de Nakatani (2005) pour formuler cette première ICO. Bien que

la terminologie diffère entre les auteurs, nous avons défini « Demander une clarification » comme toute signalisation d'incompréhension du sens d'un mot ou d'une expression de la part de l'interlocuteur à son locuteur, que ce soit sous forme de question ou d'affirmation. Pour illustrer l'opérationnalisation de cette ICO, quatre stratégies ont été retenues :

- 1.1 *Requesting Clarification* (Long, 1980; Nakatani, 2010; Naughton, 2006);
- 1.2 *Repetition* (Nakatani, 2010; Long, 1980);
- 1.3 *Appeal for Help* (Nakatani, 2010);
- 1.4 *Checking for Clarification* (Bejarano *et al.*, 1997).

Ces stratégies servent toutes l'intention de demander une clarification. Une définition exhaustive de chacune de ces stratégies se trouve en annexe (voir annexe C).

En ce qui concerne « Donner une clarification », selon Naughton (2006) et Nakatani (2010), cela fait référence à l'explication partielle ou complète, ou à la reformulation du mot ou de l'expression incomprise. À cet effet, nous avons retenu deux stratégies :

- 1.5 *Modified Output* (Nakatani, 2005, 2010);
- 1.6 *Giving Clarification* (Naughton, 2006).

Ces stratégies servent à leur tour l'intention de donner des clarifications. Une définition exhaustive de chacune de ces stratégies se trouve en annexe (voir annexe C).

Parce que ces deux intentions se répondent automatiquement (lorsqu'un partenaire signale son incompréhension, automatiquement, il y a une réaction du deuxième partenaire), nous les avons réunies sous une seule ICO, en l'occurrence « Demander et donner des clarifications ».

Il est à noter que nous avons retenu cette première ICO orale, car chez les étudiants intermédiaires, il peut y avoir un écart entre ce que l'apprenant veut et peut dire (*Noticing the Gap* : lorsque l'interlangue diffère de la langue cible, et *Noticing the Hole* : lorsque l'étudiant réalise qu'il ne peut pas dire ce qu'il veut dire; Williams, 2005, p. 682). Les étudiants peuvent avoir le réflexe de traduire en L1 lorsqu'il y a un bris de communication, de faire court, ou même de tout simplement abandonner le message (Nakatani, 2005; Naughton, 2006), lorsque l'interlocuteur ne comprend pas, ou lorsque le locuteur ne trouve pas les mots justes dans la langue cible pour finir son idée. Dans cette intention, on demande donc à l'interlocuteur de clairement statuer son incompréhension et au locuteur de prendre en considération cette demande et d'y remédier au meilleur de ses capacités. C'est ce va-et-vient linguistique qui permet aux interlocuteurs de s'engager dans une négociation de sens et de forme dont les modifications interactionnelles consolident les apprentissages linguistiques (Long, 1996; Mackey, 2002; Pica, 1994; Swain, 2002).

3.3.1.2 ICO 2 « Développer et inciter des interactions »

Une fois de plus, nous nous sommes inspirés des études de Bejarano *et al.* (1997), Long (1980), Nakatani (2005, 2010) et Naughton (2006), pour formuler la seconde ICO. Bien que la terminologie diffère entre les auteurs, nous définissons « Développer et inciter des interactions » de la manière suivante : toute tentative orale dans la langue cible de la part de l'interlocuteur de développer, d'encourager ou de relancer le locuteur à parler davantage et à inciter des interactions. Afin d'illustrer l'ICO, nous avons distingué différentes stratégies pour répondre à cet effet :

2.1 *Follow-Up Questions* (Naughton, 2006);

2.2 *Elaborating* (Bejarano *et al.*, 1997);

2.3 *Promoters* (Bejarano *et al.*, 1997);

2.4 *Responding Opinion* (Bejarano *et al.*, 1997).

Ces stratégies sont toutes des actions qui permettent de développer et d'inciter des interactions. Une définition exhaustive de chacune des stratégies se trouve annexe (voir annexe C).

Quant au choix de la seconde ICO, ce sont les enseignantes qui ont manifesté le besoin, à ce niveau d'apprentissage (pré-intermédiaire), de renforcer l'importance de questionner et d'être curieux vis-à-vis ce que les gens de la classe peuvent dire. Les objectifs sont multiples: en posant des questions au locuteur, l'interlocuteur doit suivre et comprendre les propos racontés et être à ce point impliqué qu'il pratique à son tour la compréhension orale et la formation de questions. Le locuteur, quant à lui, est encouragé à parler davantage, à s'expliquer, à reformuler, à préciser sa pensée au fil des questions et des réactions qui lui sont renvoyées. Ainsi, plus l'interlocuteur est curieux, plus les partenaires en tirent profit et s'exercent davantage dans la langue cible.

La deuxième ICO diffère de la première, en ce sens qu'il s'agit ici de s'intéresser au contenu de ce qui est dit par le partenaire, alors que la première fait référence aux problèmes de compréhension de sens. Conjointement, ces deux intentions assurent de travailler le maintien de la discussion tout en proposant un approfondissement de la langue en négociant le sens. La complémentarité de ces ICO répond, à notre sens, aux exigences de base d'un dialogue. Nous croyons finalement que leurs stratégies respectives sont modélisables et observables en salle de classe, et permettent aux apprenants de gagner un sentiment de contrôle sur la tâche tout en assurant un apprentissage autonome et continu du français.

3.3.2 Modélisation

Comme nous l'avons démontré dans notre cadre conceptuel (section 2.4), les stratégies de communication sont plus et mieux utilisées lorsqu'elles ont été modélisées (Bejarano *et al.*, 1997; Gunning, 2011; Lam et Wong, 2000; Morris, 2002; Nakatani, 2005). Qui plus est, si les stratégies sont déjà connues des étudiants, soit de leur L1 ou d'une éducation antérieure, la modélisation permettrait d'une part d'en prendre conscience, étape importante pour être en mesure de les utiliser (Dörnyei, 1995; Nakatani, 2006; Yoshida, 2008), et d'autre part, de réactiver d'anciennes connaissances et de les mettre en lumière dans un nouveau contexte d'apprentissage d'une langue (Dörnyei, 1995). Enfin, les études empiriques font consensus : la modélisation explicite a des résultats positifs sur la participation et sur l'utilisation des stratégies (Bejarano *et al.*, 1997; Fujii *et al.*, 2008; Lam et Wong, 2000; Nakatani, 2005; Naughton, 2006).

Par conséquent, si plusieurs modèles de modélisation existent, nous avons retenu pour notre expérimentation les cinq phases standard sur lesquelles s'appuie Gunning (2011) dans son analyse de modèles. Pour une modélisation complète, elle propose ainsi (p. 34) :

- D'identifier les besoins des étudiants;
- De choisir les stratégies appropriées selon la tâche;
- De présenter, d'expliquer et de modéliser les stratégies;
- De fournir des activités permettant de pratiquer les stratégies;
- De donner l'occasion d'évaluer la capacité à utiliser les stratégies afin de pouvoir les transférer dans d'autres contextes.

Dans les sections suivantes (3.3.2.1; 3.3.2.2 et 3.3.2.3), nous décrirons les étapes de la modélisation qui ont été réalisées dans notre expérimentation. À la section 3.3.3, nous détaillerons les tâches imposées et leur déroulement. Un tableau de l'échéancier détaillé se trouve à la fin de la section 3.3.3 (voir tableau 3.1).

3.3.2.1 Discussion générale sur l'utilisation de stratégies en classe de langue

Tel que mentionné par Gunning (2011) et Cohen (2005), nous avons commencé notre expérimentation en ouvrant la discussion informelle sur l'utilisation des stratégies de communication orale au sens large. Sous forme de tempête d'idées, le but était de réactiver des connaissances antérieures passives et actives, et de faire prendre conscience de la pertinence d'avoir recours à des stratégies pour mieux communiquer dans la langue cible. Ainsi, nous avons laissé les étudiants partager leurs expériences personnelles et identifier leurs besoins en situation de communication orale. Cette première partie a duré 30 minutes.

3.3.2.2 Modélisation des stratégies de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications »

Suivant les étapes de modélisation de Gunning (2011), présentées plus haut (voir section 3.4.2), nous avons expliqué, décrit et modélisé les stratégies de l'ICO 1. Les objectifs de ces stratégies ont d'abord été expliqués, soit de rétablir un bris dans la communication, d'assurer une compréhension mutuelle entre les partenaires, d'approfondir et de mieux comprendre le sens de ce qui est dit, d'aller plus loin dans les échanges linguistiques (Bejarano *et al.*, 1997; Long, 1996; Nakatani, 2005, 2010; Naughton, 2006). Ensuite, six stratégies ont été décrites, dont quatre pour faire une demande de clarification lorsqu'un mot ou une expression employé par l'interlocuteur

n'est pas clair ou inconnu, et deux en réponse à une incompréhension de la part de l'interlocuteur. Le tableau suivant décrit ces stratégies à l'aide d'exemples.

Tableau 3. 1
Modélisation des stratégies ICO 1

Stratégie	Exemple	Référence
Demande de clarification lorsqu'une expression n'est pas claire ou inconnue :		
Question directe (<i>Requesting-Clarification</i>)	« Qu'est-ce que tu as dit? » « Qu'est-ce que ça veut dire une âme sœur? », « Peux-tu donner un exemple? »	Long, 1980; Nakatani, 2010, Naughton, 2006
Répétition de mots (<i>Repetition</i>)	« une âme sœur ? »	Long, 1980, Nakatani, 2010
Affirmation d'incompréhension (<i>Appeal for Help</i>)	« Je ne comprends pas »	Nakatani, 2010
Formulation d'une hypothèse (<i>Checking for Clarification</i>)	« Une âme sœur, c'est comme un meilleur ami? »	Bejarano <i>et al.</i> , 1997
Réponse face à une incompréhension		
Donner un synonyme ou un antonyme (<i>Modified Output</i>)	« Sombre, une chambre qui est noire » « Sombre, c'est le contraire d'ensoleillé »	Nakatani, 2010
Proposition d'exemple, d'explication ou de reformulation (<i>Giving Clarification</i>)	« Un parc, comme le parc Lafontaine » « Un pique-nique, c'est un repas qu'on mange dans un parc » « Le patinage, patiner, faire du patin »	Naughton, 2006

L'aide-mémoire donné aux étudiants est en annexe D et la description des stratégies, en annexe C. Nous avons pris 45 minutes pour faire la modélisation des stratégies de l'ICO 1 auprès des étudiants-participants.

3.3.2.3 Modélisation des stratégies de l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions »

Dans un deuxième temps, nous avons expliqué les objectifs des stratégies de l'ICO 2, c'est-à-dire faire parler l'interlocuteur, le faire pratiquer davantage, pratiquer la

compréhension orale et vérifier la compréhension mutuelle des partenaires (Bejarano *et al.*, 1997; Nakatani, 2010, Naughton, 2006) ainsi qu'approfondir et aller plus loin dans les échanges, et maintenir la communication (Naughton, 2006). Pour ce faire, quatre stratégies ont été expliquées, décrites et modélisées. Le tableau suivant en fait l'élaboration.

Tableau 3. 2
Modélisation des stratégies ICO 2

Stratégie	Exemple	Référence
Questions de suivi (<i>Follow up questions</i>)	« As-tu déjà vu d'autres films de ce réalisateur ? »	Naughton, 2006
Donner son opinion (<i>Responding-Opinion</i>)	« Moi, je déteste le cinéma hollywoodien ! »	Bejarano <i>et al.</i> , 1997
Encourager le partenaire à développer davantage (<i>Promoters</i>)	« Pourquoi as-tu aimé ça ? »	Bejarano <i>et al.</i> , 1997
Construire sur ce qui est dit (<i>Elaborating</i>)	« J'ai déjà vu un autre film de ce réalisateur, il est en liste pour un Oscar cette année je crois. »	Bejarano <i>et al.</i> , 1997

L'aide-mémoire donné aux étudiants est en annexe D et la description des stratégies, en annexe C. Nous avons pris 15 minutes pour réviser les stratégies de l'ICO 1, et ensuite, 30 minutes pour faire la modélisation des stratégies de l'ICO 2 auprès des étudiants-participants.

3.3.3 Quatre tâches de communication orale

Pour l'expérimentation, quatre tâches de communication orale ont été fournies par la chercheuse, en lien avec le cursus académique. Pour assurer un minimum d'interaction, le type de tâches imposées aux apprenants a été contrôlé (Doughty et

Pica, 1986; Varonis et Gass, 1985; Kasanga, 1996; Mackey, Gass et McDonough, 2000; Pica *et al.*, 1989; Plough et Gass, 1993; Swain, 1999; Swain et Lapkin, 2001). Nous avons retenu comme modèles des tâches qui, soit possèdent un but spécifique à atteindre, soit qui nécessitent la participation active des deux partenaires, et où chaque partenaire détient des informations complémentaires qu'ils partagent pour atteindre un objectif convergent (Pica *et al.*, 1989). Nous avons utilisé l'*information gap*, le *jigsaw puzzle* et le *problem-solving* (voir cadre théorique, section 2.5.1).

Par ailleurs, nous nous sommes assurés de changer les types de tâche aux quatre moments clés de l'expérimentation, c'est-à-dire aux pré-test et post-test ainsi qu'aux deux phases de pratique des stratégies modélisées (voir section 3.3.3). Comme nous l'avons mentionné précédemment, lorsque les apprenants refont la même tâche plusieurs fois, une trop grande familiarité avec celle-ci se développe, et l'engagement des apprenants peut aller à la baisse et compromettre les échanges (Varonis et Gass, 1985; voir section 2.5.1). Ainsi, nous avons demandé aux enseignantes-participantes de ne pas utiliser ces types de tâches avec le groupe durant les cours réguliers avant que nous les ayons utilisés une première fois durant l'expérimentation. À notre connaissance, cette consigne a été respectée.

Nous ferons maintenant une description des tâches que nous avons administrées en précisant pour chacune son déroulement et ses objectifs pédagogiques et expérimentaux, ainsi que les informations relatives à son enregistrement et à son codage, s'il y avait lieu.

3.3.3.1 Première tâche : le pré-test

La première tâche était une liste de questions « *Que faites-vous pour... ?* ». Il s'agissait d'un exercice où, à tour de rôle, les participants devaient décrire ce qu'ils

font pour accomplir certains objectifs (ex. : Guérir d'une peine d'amour, pratiquer le français, se divertir à Montréal, protéger l'environnement, etc.). Il était demandé d'utiliser les verbes au présent de l'indicatif et des marqueurs de relation (ex. : d'abord, ensuite, en deuxième lieu, aussi, parfois, finalement, etc.), deux notions qui sont abordées dans le cursus académique dès le début de la session régulière de ce niveau. Du point de vue pédagogique, cet exercice a servi de réinvestissement grammatical et d'opportunité supplémentaire de pratiquer l'oral. Du point de vue expérimental, cet exercice nous a servi de pré-test afin de répertorier et calculer les stratégies utilisées par les étudiants-participants avant la modélisation. Cette tâche était donc assez ouverte et laissait la place à l'émergence de n'importe quelle stratégie ou comportement oral. Cette première tâche, qui a servi de pré-test, d'une durée de 30 minutes, a été enregistrée en audio et a été codée. La tâche du pré-test se trouve en annexe E et la grille de codes en annexe C.

3.3.3.2 Deuxième tâche

La deuxième tâche, le « *Mots-croisés interactifs* », a été réalisée immédiatement après la modélisation des stratégies permettant de répondre à l'intention de communication 1 – Demander et donner des clarifications. Pour cet exercice de type *Jigsaw*, chaque partenaire possédait la moitié d'une grille de mots-croisés complémentaire à celle de son partenaire. Ensemble, les participants devaient remplir la grille au complet. À tour de rôle, chaque participant devait faire deviner un mot de sa propre grille en utilisant toutes les ressources possibles, soit grâce à une description, un exemple, des adjectifs, des antonymes, des synonymes, etc., dans la langue cible, sans jamais utiliser l'anglais ou une autre langue commune. Du point de vue pédagogique, cet exercice permettait de réinvestir le vocabulaire préalablement vu en classe dans le cadre de la thématique du niveau et donnait une opportunité supplémentaire de pratiquer l'oral. Du point de vue expérimental, cet exercice offrait

une occasion supplémentaire de faire pratiquer les étudiants-participants dans un contexte où l'on met consciemment l'accent sur l'utilisation des stratégies modélisées de l'ICO 1 (voir section précédente 3.3.1.1). Afin d'alléger l'opérationnalisation de ce mémoire, cette tâche n'a ni été enregistrée, ni codée. Cette tâche a duré 45 minutes.

3.3.3.3 Troisième tâche

En troisième lieu, nous avons utilisé l'*information gap* comme type de tâche orale. Immédiatement après la modélisation des stratégies permettant de répondre à l'intention de communication 2 « Développer et inciter des interactions », les étudiants-participants ont joué à « *Les détecteurs de mensonges* ». À tour de rôle, les étudiants-participants devaient énoncer deux vérités et un mensonge. Les deux autres partenaires devaient poser des questions afin d'obtenir le maximum d'information pour éventuellement deviner quelle affirmation était fausse. L'étudiant qui racontait ses histoires devait raconter les événements uniquement au gré des questions posées. D'un point de vue pédagogique, cet exercice réinvestissait le vocabulaire, les verbes narratifs au passé et la forme interrogative, éléments préalablement vus en classe au courant de la session. D'un point de vue expérimental, cet exercice offrait une occasion supplémentaire de faire pratiquer les étudiants-participants dans un contexte où l'on mettait l'accent conscient sur l'utilisation des stratégies modélisées de l'ICO 2 (voir section précédente 3.3.1.2). Afin d'alléger l'opérationnalisation de ce mémoire, cette tâche n'a ni été enregistrée, ni codée. Cette tâche a duré 45 minutes.

3.3.3.4 Quatrième tâche : le post-test

Comme quatrième et dernière tâche, qui a servi de post-test, nous avons administré « *Le dilemme moral* », une tâche de type *Problem-Solving*. Cette fois-ci, en équipe de

trois, les étudiants-participants devaient établir l'ordre de gravité d'une liste d'actions moralement condamnables (ex. : prendre des otages, violer quelqu'un, polluer l'environnement, manquer à une promesse, etc.) de la moins pire à la pire. L'équipe devait arriver à un consensus. D'un point de vue pédagogique, cet exercice permettait aux étudiants-participants de réinvestir tout ce qu'ils ont vu durant la session (adjectifs, superlatifs, conjugaisons, vocabulaire, argumentation) et d'employer toutes les stratégies et ressources possibles pour arriver à faire comprendre leur point de vue. D'un point de vue expérimental, cet exercice qui offrait une occasion de débattre permettait de vérifier dans quelle mesure les étudiants-participants avaient intégré les stratégies de communication orale modélisées les semaines précédentes. Cette tâche, d'une durée de 30 minutes qui a servi de post-test, a été enregistrée en audio et a été codée. La tâche du post-test se trouve en annexe E et la grille de codes en annexe C.

3.3.4 Pairage des apprenants en petites équipes

La manière d'interagir peut influencer positivement ou négativement l'attitude face à la tâche collaborative (Dehbozorgi, 2012; Mantle-Bromley, 1995; Morris et Tarone, 2003). D'ailleurs, comme nous l'avons déjà mentionné à l'égard du succès du travail collaboratif (voir section 2.5.2 : patterns d'interaction), le rapport aux partenaires est un facteur de haute importance (Kim et McDonough, 2008; Storch, 2002; Watanabe et Swain, 2007). Ainsi, comme nous savons que les apprenants les plus susceptibles d'échanger davantage et d'user de stratégies sont les équipes où les partenaires sont plus familiers entre eux (Varonis et Gass, 1985), font confiance aux compétences de leurs partenaires (Watanabe et Swain, 2007; Yoshida, 2008) et ont une relation de type collaborative (Storch, 2002), nous avons laissé les étudiants choisir leurs partenaires. Afin de dynamiser les interactions au sein de l'équipe (Fernandez, 2012), nous avons demandé aux participants de se mettre au pré-test et post-test en équipe de trois; une seule équipe fait exception, au pré-test, parce qu'il y avait 17 candidats, un

non-multiple de 3. De plus, parce que la familiarité entre pairs accroît les échanges (Varonis et Gass, 1985), nous avons permis aux étudiants-participants de conserver leurs partenaires du pré-test au post-test, s'ils le souhaitaient. Ceci étant dit, certains étudiants-participants ont changé de partenaires.

3.3.5 Formation des enseignantes-participantes

Les deux enseignantes-participantes ont suivi le premier atelier de modélisation des stratégies de communication orale afin d'être en mesure d'accompagner les apprenants dans cette nouvelle démarche. La raison pour laquelle nous avons imposé cette contrainte était pour assurer une continuité dans la technique de manière à l'inclure globalement dans la pratique d'apprentissage au quotidien durant toute la session. Comme nous savons que plus les apprenants pratiquent, plus ils sont susceptibles d'adopter la technique (Bejarano *et al.*, 1997; Lam et Wong, 2000) et de se sentir plus confiants et plus compétents dans la tâche (Nakatani, 2005), nous pensons que davantage de temps de pratique des stratégies ne pouvait nuire, ni à leur application, ni à l'évolution du sentiment de compétence. L'enseignante-participante de l'après-midi a été présente durant l'expérimentation à trois reprises : au pré-test, à l'atelier 1 et à l'atelier 2. Celle du matin a été présente 2 fois durant l'expérimentation : à l'atelier 1 et au post-test. Toutes deux ont assisté à la présentation du projet d'expérimentation la première semaine.

3.4 Déroulement de l'expérimentation (traitement et collecte de données)

Avant d'aller de l'avant avec notre expérimentation, nous avons reçu l'autorisation du département de l'université et présenté le projet aux enseignantes-participantes. L'expérimentation s'est déroulée sur les quatre premières semaines d'une session de

six semaines, durant les mois de janvier et février 2014. Pendant la première semaine, dans une première rencontre auprès des étudiants-participants, nous avons présenté le projet aux étudiants du niveau intermédiaire. Nous avons répondu aux questions et recueilli les formulaires de consentement de tous les participants, étudiants et enseignantes. Tous les étudiants ont donné leur accord. Voici le détail de chaque rencontre.

3.4.1 Première rencontre

Quelques jours plus tard, dans la même semaine, nous avons fait faire une première tâche de communication orale (voir section 3.3.3.1), sans modélisation, laquelle a été enregistrée en audio grâce à des mini-enregistreuses placées entre les coéquipiers, et nous a servi de pré-test. Aucune consigne n'a été donnée quant à l'utilisation de stratégies quelconques. Seules les consignes pour exécuter la tâche ont été données. L'exécution de la tâche a duré approximativement 20 minutes.

3.4.2 Deuxième rencontre

Une semaine plus tard, nous avons procédé aux présentation et discussion à propos des ICO et des stratégies de communication en général, puis à la modélisation des stratégies de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » (voir section 3.3.2.2). Nous avons pris deux heures pour traverser les cinq phases de la modélisation, tel que Gunning (2011) le suggère, ainsi qu'une trentaine de minutes pour pratiquer les différentes stratégies propres à l'intention grâce à la tâche 2 (voir section 3.3.3.2). Cette tâche n'a pas été enregistrée puisqu'elle faisait office de découverte et de pratique.

3.4.3 Troisième rencontre

Une semaine plus tard, le vendredi de la troisième semaine, nous avons procédé à la deuxième phase de la modélisation, c'est-à-dire la modélisation des stratégies relatives à l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions ». Cette fois-ci, nous avons fait un retour sur l'utilisation des stratégies en général, ainsi que sur les points forts des stratégies de l'ICO 1 avant d'amorcer la modélisation des stratégies de l'ICO 2. Suite à ce travail, nous avons administré la troisième tâche (voir section 3.3.3.3) afin de faire pratiquer les stratégies modélisées de manière spécifique. Nous avons pris une heure et demie pour exécuter le tout, soit une trentaine de minutes pour réaliser la tâche de pratique. Cette tâche n'a pas été enregistrée puisqu'elle faisait office de découverte et de pratique.

3.4.4 Quatrième rencontre

Enfin, une semaine plus tard, le vendredi de la quatrième semaine, la quatrième et dernière tâche (voir section 3.3.3.4), laquelle nous a servi de post-test, a été administrée aux participants. Cette tâche a duré une vingtaine de minutes et a été enregistrée en audio grâce à des mini-enregistreuses placées entre les coéquipiers. Aucune consigne relative aux stratégies vues n'a été émise. Seules les consignes pour exécuter la tâche ont été données. Suite au post-test, le questionnaire sur les perceptions de l'utilisation des stratégies de communication (voir Annexe F) a été administré aux étudiants-participants. Ils ont eu une quinzaine de minutes pour le compléter.

Tableau 3. 3
Échéancier de l'expérimentation

Semaine 1 Du 13 au 17 janvier 2014	Mercredi le 15 janvier :
	<ul style="list-style-type: none"> • Présentation du projet et signature des formulaires de consentement : 30 minutes
Semaine 2 Vendredi le 24 janvier 2014 Durée totale : 2h00	Vendredi le 17 janvier :
	<ul style="list-style-type: none"> • Pré-test enregistré en audio: tâche 1 « Que faites-vous pour? » : 30 minutes
Semaine 3 Vendredi le 31 janvier 2014 Durée totale : 1h30	<ul style="list-style-type: none"> • Discussion des stratégies en général : 30 minutes • Description, explication et modélisation des stratégies de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » : 45 minutes • Pratique des stratégies via la tâche 2 « Mots-croisés interactifs », non enregistrée : 45 minutes
	<ul style="list-style-type: none"> • Révision des stratégies de l'ICO 1 : 15 minutes • Description, explication et modélisation des stratégies de l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions » : 30 minutes • Pratique des stratégies via la tâche 3 « Les détecteurs de mensonges », non-enregistrée : 45 minutes
Semaine 4 Vendredi le 7 février 2014 Durée totale : 45 minutes	<ul style="list-style-type: none"> • Post-test enregistré en audio: tâche 4 « Le dilemme moral » : 30 minutes • Questionnaire sur les perceptions donné aux étudiants-participants : 15 minutes
	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevues individuelles avec les enseignantes : 30 minutes chaque
Semaine 5 Mercredi le 12 février 2014	

Nous avons demandé aux enseignantes-participantes, d'une part de ne pas enseigner ni modéliser les stratégies de communication orale propres aux intentions de communication ci-haut mentionnées avant notre passage dans leur classe; d'autre

part, nous avons demandé aux enseignantes de rappeler les stratégies sur une base quotidienne afin d'encourager les étudiants à s'en servir dans leur pratique régulière en classe. Les deux enseignantes disent avoir réinvesti les stratégies, tel que demandé par la chercheuse.

3.5 Analyse des données

Une fois notre collecte de données terminée, nous avons entrepris la phase d'analyse. Pour ce faire, nous avons transcrit et codé les discussions, que nous avons ensuite validées. Puis, nous avons analysé les résultats des fréquences, des statistiques, du questionnaire et de l'entrevue. Dans cette section, nous détaillerons chacune de ces étapes.

3.5.1 Transcription et codage

Nous avons d'abord transcrit mot pour mot les verbatim des discussions, par équipe, des pré-test et post-test. Nous avons inclus toutes les hésitations, rires et erreurs de prononciation et de grammaire, afin de n'omettre aucune stratégie, ni comportement langagier.

Nous avons ensuite procédé à la codification. Comme Van der Maren (1999) l'explique, « le but du codage est de repérer, de classer, d'ordonner l'information, la condenser, la comparer, compter et effectuer des calculs quantitatifs si le matériel le permet, ou interpréter et raisonner » (p. 167).

Ainsi, afin d'en assurer la rigueur et la validité, nous avons effectué un codage fermé reposant sur une analyse fine de la littérature scientifique, de sorte que le jugement du

codeur était relativement encadré et outillé. Par conséquent, en nous référant aux définitions et exemples donnés par nos auteurs de référence, c'est-à-dire les écrits de Bejarano *et al.* (1997), de Long (1980), de Nakatani (2005, 2010) et de Naughton (2006) (voir section 2.3.1), nous avons établi une liste initiale de codes.

À ce stade-ci, nous n'avons écarté aucune stratégie, qu'elle soit de communication orale ou autre. Nous voulions décrire tous les actes de paroles, sans discrimination aucune. Pour ce faire, nous avons dû créer des codes qui n'ont pas été répertoriés dans les études que nous avons recensées dans la mesure où il ne s'agit pas de stratégies de communication orale à proprement parler. Ainsi, nous avons créé les codes relevant de l'intention 0 « Gérer et répondre à la consigne » (Ex. : « Que faites-vous pour vous divertir ? », « Le 7^e pour vous ? », « Donc, le 3^e, ça doit être ? ») et les codes :

2.5 *Réponse simple à l'intervention* (« A – Je lis des journals. B- Quels journals lisez-vous? A- Je lis *Thought Catalog* »);

3.2 *Confirming Comprehension* (« Ah oui, je comprends »);

7.5 *Intake* (Ex. : « A- J'ai juste à marcher ou j'ai treadmill B- Tapis roule A- Oui. Mais l'été c'est plus facile »);

7.6 *Acknowledges but Refutes Input* (Ex. : »A- Je ne sais pas pour *my mind*? B- Mon mental? A- Non, pour pour »);

8.3 *I don't know what to say !* (Ex. : « A- Qu'est-ce que tu manges ce matin ? B- Aujourd'hui, je mange, je ne sais pas je ne sais pas mais je mange ! »);

afin de ne laisser aucune occurrence non-identifiée.

L'objectif d'un codage aussi exhaustif était double : d'abord rassembler ces stratégies sous leur ICO afin de produire la description la plus fine possible des différents actes de parole, et ensuite, décrire toutes les manifestations possibles grâce aux stratégies

utilisées. Un tel arbre de stratégies nous a permis de mieux cibler les comportements verbaux des étudiants-participants. Pour ce faire, dix intentions de communication ont été identifiées avec le nombre de stratégies associées à chacune des intentions (voir section suivante 3.5.2).

Pour coder les occurrences des étudiants-participants, nous avons eu recours au logiciel QDA Miner (voir section 3.6.3 Validation du codage).

3.5.2 Grille des codes

Voici la liste des codes que nous avons utilisés pour analyser les verbatim. D'abord, se trouvent les dix intentions de communication, et pour chaque intention, les codes qui décrivent tous les actes de paroles, qu'ils soient des stratégies de communication orale ou non. En annexe C, un tableau détaillé décrit chacune des ICO et chacune des stratégies, avec des définitions et des exemples tirés de la littérature, et certaines notes explicatives et exemples provenant de notre corpus.

- 0. Gérer la tâche initiale demandée.
 - 0.1 *Poser une question relative à la tâche*
 - 0.2 *Répondre à la question afin d'accomplir la tâche demandée*
- 1. Demander et donner des clarifications.
 - 1.1 *Requesting Clarification:* Long (1980); Nakatani (2005, 2010); Naughton (2006).
 - 1.2 *Repetition:* Nakatani (2005, 2010); Long (1980; *confirmation checks*).
 - 1.3 *Appeal for Help:* Nakani (2005, 2010).
 - 1.4 *Checking for Clarification:* Bejarano *et al.* (1997).
 - 1.5 *Modified Output:* Nakatani (2005, 2010).
 - 1.6 *Giving Clarification:* Naughton (2006).

2. Développer et inciter des interactions
 - 2.1 *Follow-Up Questions*: Naughton (2006); Bejarano *et al.* (1997).
 - 2.2 *Elaboration*: Bejarano *et al.* (1997)
 - 2.3 *Promoters*: Bejarano *et al.* (1997)
 - 2.4 *Responding Opinion*: Bejarano *et al.* (1997).

3. Vérifier et confirmer la compréhension.
 - 3.1 *Comprehension Checks*: Long (1980), Nakatani (2005, 2010)
Bejarano *et al.* (1997).
 - 3.2 *Confirming Comprehension*. Otha (2005)

4. Manifester son écoute active
 - 4.1 *Maintenance*: Nakatani (2005, 2010)
 - 4.2 *Shadowing*: Nakatani (2005, 2010).
 - 4.3 *Réponse simple à l'intervention*. Cette catégorie n'a pas été répertoriée dans les études antérieures.

5. Conserver son tour de parole.
 - 5.1 *Self-Solving-Paraphrase*: Nakatani (2005, 2010).
 - 5.2 *Self-Solving-Restructuring*: Nakatani (2005, 2010).
 - 5.3 *Code-Switching*: Naughton, (2006)
 - 5.4 *Self-Time-Gaining*: Nakatani (2005, 2010).
 - 5.5 *False-Starts*: Nakatani (2005, 2010).

6. Signaler une difficulté à communiquer une idée.
 - 6.1 *Requesting Help*: Naughton (2006).
 - 6.2 *Appealing for Assistance*: Bejarano *et al.* (1997).

7. Faire et réagir à de l'hétéro-correction.
 - 7.1 *Giving Assistance*: Bejarano *et al.* (1997).
 - 7.2 *Repairing*: Bejarano *et al.* (1997); Naughton (2006).
 - 7.3 *Can't repair but acknowledges*: Non-répertorié dans les études recensées.
 - 7.4 *Uptake*: Lyster and Ranta, (1997)
 - 7.5 *Intake*: Reinders (2012)
 - 7.6 *Acknowledges but refutes*: Aucune étude à notre connaissance ne répertorie un tel code.

8. Interrompre la communication dans la langue cible.

8.1 *Message Abandonment*: Nakatani (2005, 2010).

8.2 *L1 : langue première*: Nakatani (2005, 2010); Naughton (2006).

8.3 *Je ne sais pas quoi répondre*: Catégorie non-répertoriée avant.

9. Portions de la discussion éliminées

9.1 *Teacher intervenes*: Catégorie non-répertoriée avant

9.2 *Student discarded*: Catégorie non-répertoriée avant

9.3 *Impossible to understand what the student wants to express*. Non-répertoriée avant

10. Incertain. Ce code a servi à classer temporairement les occurrences difficiles à discerner.

Il n'était pas exclu qu'une occurrence ait plus d'un code. Par exemple : « Pour moi, je pense c'est plus grave dire, ne pas dire un ami quelqu'un a le sida parce que c'est ton amour et tu as le *encounter sexual* avec cette personne et tu as morte cette personne parce que tu as tu ne dis pas. ».

Cette occurrence a été codée trois fois :

- une première fois comme *Responding-Opinion* (2.4) pour l'ensemble du propos;
- comme *Self-Solving-Restructuring* (5.2) pour « c'est plus grave dire, ne pas dire un ami »
- et enfin comme *Self-Solving-Code-Switching* (5.3) pour le « *encounter sexual* ».

Dans de tels cas, elles ont été comptabilisées respectivement dans les différentes catégories auxquelles elles font référence.

De plus, trois étudiantes ont dû être écartées de l'analyse : une était absente au post-test, et les deux autres ont manqué l'une ou l'autre des phases de la modélisation. Nous avons toutefois conservé leurs tours de parole dans la transcription, car les

réactions de leurs partenaires ne sont pas indépendantes de leurs occurrences. Le code « 9.2 Sujet rejeté » a été apposé chaque fois que ces sujets parlaient. Tous les sujets ont été identifiés par un code afin de conserver l'anonymat, tel que stipulé dans le formulaire de consentement. Le code de chaque étudiant-participant est cependant le même au pré-test qu'au post-test, afin d'effectuer un échantillonnage apparié des stratégies utilisées par individu (voir analyse statistique, section 3.5.4.2).

Enfin, il était primordial de produire des définitions claires avec des délimitations précises en s'appuyant sur les études retenues (Bejarano *et al.*, 1997; Lam et Wong, 2000; Nakatani, 2005; Naughton, 2006) en ajoutant aux exemples et définitions des exemples tirés de notre corpus, ainsi que des notes explicatives qui précisent les limites et inclusions par stratégie (voir grille de codes, annexe C).

3.5.3 Validation du codage

Pour valider notre codage, nous avons dû prendre plusieurs mesures. Comme Van der Maren (1996) le décrit,

[p]our qu'un codage soit efficace, on s'attend à ce qu'il soit assez discriminant, c'est-à-dire qu'un même extrait ne puisse pas être codé par plusieurs marques concurrentes. La rigueur exige aussi que le codage soit réalisé d'une manière constante ou standardisée (fidèle), c'est-à-dire que les mêmes codes soient attribués de manière systématique aux unités de même sens (p. 166).

À cet égard, selon Karsenti *et al.* (2011), les technologies de l'information (TIC) permettent « d'obtenir une plus grande rigueur dans l'analyse, notamment au moyen de fonctions perfectionnées de contre-codage dans les logiciels tels que QDA Miner »

(p. 293). C'est ainsi grâce à ce logiciel que nous avons effectué l'analyse des verbatim des pré-test et post-test :

L'approche suivie consiste à appliquer un codage sur des segments de texte, à associer éventuellement les codes avec des liens, puis à effectuer un traitement qualitatif et quantitatif des codes. [...] QDA Miner, [à l'instar d'autres logiciels] procure les mêmes fonctions de codage avec toutefois une plus grande précision dans la manipulation et la modification des codes [...]. Surtout, QDA Miner se distingue des autres logiciels d'analyse qualitative par ses fonctions poussées d'analyse de codage. Au delà de l'analyse de fréquence, que la plupart des logiciels proposent, QDA Miner permet également des analyses de concurrence, des analyses de séquences ou encore des croisement de codes avec des variables données (Karsenti *et al.*, 2011, p. 294-295).

Par conséquent, pour nous assurer que toutes les occurrences par code étaient bien identifiées, nous avons procédé à un codage inverse de chacun des codes, et ce, à plusieurs reprises pour assurer une constance dans notre codage. Le codage inverse est une fonction de QDA Miner qui permet « de dresser la liste de tous les segments associés à certains codes. [...] Les segments codés correspondant au critère de recherche sont affichés dans un tableau » (QDA Miner 3.0). Ainsi, on peut comparer les segments qui portent le même code. Si, après analyse et comparaison, un segment codé semble ne pas devoir porter ce code, il peut être éliminé de la liste et être recodé autrement. Comme Karsenti *et al.* (2011) l'expliquent, l'utilisation des CAQDA (*Computer Assisted Qualitative Data Analysis software*) « ne sont pas seulement des aides à la codification » mais offrent des fonctionnalités qui dépassent l'analyse humaine (p. 296). Si « les logiciels ne remplacent pas la dimension interprétative propre à l'analyse qualitative », ils permettent à tout le moins « de la soutenir et de l'orienter efficacement » (Karsenti *et al.*, 2011, p. 296). Voilà pourquoi la validation par un expert à plusieurs reprises était nécessaire et complémentaire, car elle a permis de légiférer sur des codes et des occurrences ambigus. De plus, il est à noter que le codage inverse et la validation par un expert ont été effectués à plusieurs moments du

processus de codage, en plus de la validation finale, pour répondre à sa dimension itérative. La validation par un expert a consisté en des discussions itératives suscitées par les problèmes d'identification des stratégies, et en référence aux exemples fournis dans les études du domaine, en l'occurrence celles de Bejarno *et al.* (1997), Long (1980), Nakatani (2005) et Naughton (2006).

En définitive, bien que nous n'ayons pas fait de contre-codage et qu'il ne soit pas impossible que certaines occurrences puissent demeurer sujettes à interprétation, nous sommes confiants que les mesures que nous avons prises ont assuré la cohérence dans l'analyse des verbatim.

Enfin, pour assurer une triangulation des résultats obtenus lors du codage, nous avons eu recours à des données secondaires. Nous y reviendrons en détails à la section 3.6.

3.5.4 Analyse des résultats

Après avoir complété le codage de notre corpus, nous avons procédé à une analyse multiple des résultats afin de répondre à notre question de recherche, qui était, à titre de rappel :

Chez les apprenants adultes de niveau intermédiaire de FLS, dans une tâche de communication orale en petites équipes, y a-t-il une augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modélisées et pratiquées au préalable?

Pour ce faire, nous avons tout d'abord fait une analyse des fréquences et une analyse statistique inférentielle, sur lesquelles nous baserons nos conclusions. Ensuite, nous avons fait l'analyse du questionnaire donné aux étudiants-participants et de l'entrevue auprès des enseignantes-participantes afin de tirer de ces données secondaires un maximum de compréhension des fréquences et statistiques. Nous expliquerons maintenant en détails nos différentes approches.

3.5.4.1 Analyse des fréquences

Grâce au logiciel QDA Miner, nous avons dénombré toutes les ICO, ainsi que les stratégies qui y sont associées pour savoir lesquelles étaient utilisées par les étudiants-participants et dans quel ordre d'importance. Nous avons procédé à l'analyse des fréquences effectives de manière globale, d'abord par ICO, et ensuite de manière ciblée pour chaque stratégie des ICO 1 et 2 modélisées en classe. Nous avons produit une série d'histogrammes pour illustrer les résultats ainsi que des tableurs qui permettent de comparer les résultats des pré-test et post-test. Nous avons aussi établi les fréquences individuelles des stratégies des ICO 1 et 2 pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies en dénombrant de manière manuelle chacune des stratégies par étudiant-participant.

Afin d'alléger notre analyse et de concentrer les observations sur les stratégies de communication orale, nous avons éliminé tous les actes de paroles de type organisationnel, c'est-à-dire qui ne sont pas des stratégies de communication orale. Ainsi, nous avons omis les questions et réponses relatives à la tâche ou à l'organisation de celle-ci (0.1; 0.2; 4.3), les abandons de tout genre tels que les phrases non terminées (8.1), la L1 (8.2), « je ne sais pas quoi répondre » (8.3), et enfin les occurrences écartées, telles que celles des interventions des enseignantes

(9.1), des sujets éliminés de l'analyse (9.2), et celles dont il nous était impossible de comprendre l'intention (9.3).

Enfin, nous avons procédé à deux types d'analyse de fréquence. Dans un premier temps, nous avons analysé les ICO, et dans un deuxième temps, les stratégies relevant des deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies. Des analyses préliminaires des intentions ont permis de dresser un portrait global des ICO dont les stratégies ont été modélisées par rapport aux autres ICO employées par les apprenants. Le but de cette première étape descriptive était de situer l'évolution des deux ICO selon les stratégies modélisées en prenant comme point de comparaison les autres ICO. Quant à l'analyse des stratégies modélisées, celle-ci nous a permis de valider si la modélisation a eu un impact sur leur utilisation spécifique des stratégies modélisées.

3.5.4.2 Analyse statistique inférentielle

Afin de vérifier s'il y a une différence significative entre le pré-test et le post-test suite à la modélisation des stratégies de communication orale, nous avons procédé à une analyse statistique inférentielle. Cette dernière a été réalisée par une statisticienne du Service de Consultation en Analyse de Données (SCAD) de l'UQAM. Le test non-paramétrique a été utilisé étant donné notre petit échantillon ($N=15$) et que la vérification de la courbe de distribution des deux ICO est non-respectée. Par conséquent, après avoir contre-vérifié avec des tests paramétriques, nous avons retenu le test des rangs signés de Wilcoxon, l'alternative du test t propre aux échantillons paramétriques. Le test des rangs signés de Wilcoxon consiste en des procédures statistiques qui n'assument pas que la courbe de distribution est distribuée normalement (Field, 2008, p. 790) et qui est utilisé lorsque deux moyennes sont

reliées par le fait qu'elles viennent du même groupe testé à deux moments séparés (Larson-Hall, 2010, p. 404).

3.6 Instruments de collecte de données secondaires

Van der Maren (1996) décrit trois types de données; les données invoquées « sont extérieures à la recherche, et indépendantes du chercheur » (p. 82), les données provoquées « produites par des appareillages et procédures spécifiquement construits ou choisis afin de fournir des données dont le format répond à des catégories définies à l'avance » (p. 83) et les données suscitées, « obtenues dans une situation d'interaction entre le chercheur et les sujets, et dont le format dépend tant de l'un que des autres » (p. 84). Van der Maren explique que

[...] toute recherche gagnerait en puissance, si le plan de constitution des données prévoyait de recourir à ces trois formes de données, chacune étant utilisée pour contôler les autres. Il s'agit d'une première forme de ce qu'on appelle la triangulation, soit le fait de recouper une forme ou une source de données par d'autres afin d'évaluer la précision ou les limites de la confiance à accorder à chacune (p. 193).

Dans le cadre de cette recherche, les données issues des interactions entre étudiants correspondent à des données suscitées. Afin de confronter ces données, et à défaut de disposer des trois types de données suggérés par Van Maren (1996), nous avons eu recours à des données secondaires de types provoquées et suscitées. Pour ce faire, nous avons sondé l'opinion des étudiants-participants en élaborant un questionnaire pour les étudiants-participants, ainsi que des questions d'entrevue pour les enseignantes-participantes. Ces deux instruments ont permis, d'une part d'enrichir la réponse apportée à notre objectif, et d'autre part, d'assurer en partie la triangulation de nos résultats (validation du codage, voir section 3.5.3).

3.6.1 Questionnaire

3.6.1.1 Élaboration et la validation du questionnaire

L'objectif du questionnaire était double : répertorier d'une part les perceptions des apprenants quant aux tâches orales collaboratives entre pairs durant la classe, et d'autre part, l'utilité et l'utilisation des stratégies de communication orale et de la modélisation de celles-ci. Dans un deuxième temps, nous avons recueilli les informations socio-démographiques afin de pouvoir dresser le portrait de notre échantillon.

Un questionnaire, comprenant 38 items à échelle de Likert et sept questions socio-démographiques, a été rédigé par la chercheuse et validé par un expert et une des enseignantes-participantes du groupe. Certains items ont été reformulés pour qu'ils soient adaptés au niveau de langue des étudiants-participants. Le questionnaire se trouve en annexe F.

3.6.1.2 Passation

À la fin de l'expérimentation, immédiatement après le post-test, nous avons interrogé les étudiants-participants. Parce que les étudiants étaient allophones, les questions ont d'abord été lues par la chercheuse, en français afin de soutenir la compréhension. Certaines précisions ont été données en anglais pour plus de transparence. Nous avons également répondu à des questions de compréhension de manière individuelle. Les étudiants-participants ont eu 15 minutes pour répondre à toutes les questions. Le tout a été fait de manière anonyme.

3.6.1.3 Analyse du questionnaire

Les résultats du questionnaire ont été dénombrés manuellement par des tiers. Nous avons créé un tableur Excel dans lequel nous avons comptabilisé les résultats pour chaque item du questionnaire. Ensuite, nous avons établi les fréquences par item et rassemblé les résultats selon les tendances. À titre d'exemple, à l'item Q3 : « J'ai trouvé les deux ateliers sur les SCO... *inutiles; peu utiles; plus ou moins utiles; utiles ou très utiles* », 0 ont répondu *inutiles*; 0 *peu utiles*; 2 *plus ou moins utiles*; 7 *utiles*; 6 *très utiles*. Afin de simplifier la gestion des résultats, nous avons retenu que 13 étudiants ont trouvé les ateliers sur la modélisation utiles ou très utiles.

3.6.2 Entrevue

Après l'expérimentation, nous avons conduit une entrevue avec chacune des enseignantes-participantes. Nous avons trouvé pertinent de rencontrer ces personnes individuellement pour récolter « leur savoir d'expertise afin de mieux dégager conjointement une compréhension d'un phénomène d'intérêt pour les personnes présentes » (Savoie-Zajc, 2011, p. 132). Pour ce faire, nous avons choisi l'entrevue semi-dirigée (Gaudreau, 2011) durant laquelle des thèmes préétablis ont fait l'objet de discussion et ont été abordés avec les deux enseignantes.

Nous avons sondé les perceptions des enseignantes quant à la modélisation des stratégies de communication orale réalisée dans leur classe, les avantages et les défis, ainsi que l'appropriation des stratégies par les étudiants. Nous avons aussi recueilli des informations sur le groupe et ses caractéristiques, sur la communication orale des étudiants à travers la session, et le déroulement au quotidien du travail oral entre les étudiants-participants de la classe et du soutien des enseignantes-participantes, afin de mieux comprendre l'évolution de l'intégration des stratégies modélisées.

Les entrevues ont eu lieu une semaine après l'expérimentation, en privé et de manière individuelle. Chaque entrevue a été enregistrée et retranscrite. Elles ont une durée approximative de 20 minutes chacune. La liste des questions qui ont été posées aux enseignantes-participantes est en annexe G.

3.6.2.1 Analyse de l'entrevue

Le contenu des entrevues avec les enseignantes-participantes a été transcrit par la chercheuse (voir Annexe I) et a servi à venir supporter l'analyse des résultats. Comme nous l'avons expliqué plus tôt dans l'introduction de la section collecte de données secondaires (voir section 3.6), nous n'avons pas effectué d'analyse de contenu en tant que telle. Ces entrevues ont eu lieu simplement dans le but de sonder l'avis d'experts, en l'occurrence les enseignantes du groupe ciblé, afin de recueillir des informations secondaires et complémentaires qui puissent permettre de mieux analyser le phénomène étudié. Nous avons relevé les commentaires des enseignantes qui pouvaient apporter des explications, des confirmations ou des nuances aux résultats obtenus. Aucun code n'a été donné aux verbatim des entrevues puisque ceux-ci ne faisaient pas l'objet de notre question de recherche. Lorsque pertinents, ces commentaires sont cités dans la présentation des résultats.

3.7 Limites de l'expérimentation

Au fil de l'expérimentation et du travail d'analyse, nous avons constaté que notre expérimentation renfermait certaines limites telles que la durée de la modélisation, certains paramètres des tâches des pré-test et post-test, le choix des partenaires, l'intervention de la chercheuse pendant le pré-test, et enfin, la question de l'impact du temps sur l'apprentissage d'une langue. Ainsi, il nous importe de les mentionner à ce

point-ci de notre mémoire, car d'une part, ces limites revêtent un potentiel d'interférer dans les résultats, et d'autre part, nous voulons pouvoir procéder à la présentation des résultats sans avoir à y revenir constamment. Nous les expliquerons par conséquent en détails afin de pouvoir aller de l'avant avec nos résultats en connaissance de cause.

3.7.1 Durée de la modélisation des stratégies de communication

La première limite est la durée de la modélisation des stratégies de communication. Les recherches antérieures de Naughton (2006) et de Nakatani (2005), ainsi que le plan même de modélisation de Gunning (2011) ont tous été mis en place sur des durées prolongées de quelques mois, voire une année scolaire entière (voir cadre théorique, section 2.4.2). L'implantation d'un tel processus requiert habituellement beaucoup de temps à réaliser, mais prend également aux apprenants du temps à assimiler. L'idéal aurait sans aucun doute été de faire notre modélisation dans de telles conditions, mais nous avons dû modéliser en l'espace restreint de deux périodes de deux heures. Plusieurs éléments nous ont contraints à le faire. En premier lieu, la session académique avec les étudiants-participants n'était elle-même que de six semaines, rendant impossible une modélisation sur plusieurs mois, étant donné que les étudiants-participants pouvaient quitter le programme après la session. En second lieu, à cause du lot de contraintes pédagogiques, il était impossible de prolonger l'expérimentation plus longtemps que les quatre semaines accordées. D'autre part, comme nous n'avons pas expérimenté dans notre classe, il n'était pas envisageable de prendre plus que le temps de classe qui nous a généreusement été attribué. Nous considérons toutefois réaliste que la phase de modélisation se soit faite en un temps relativement court étant donné que nous tentions de reproduire un modèle adaptable à une véritable pratique enseignante. Dans le contexte académique où nous avons expérimenté, il aurait été impensable en fait de temps de proposer une modélisation

étalée sur une plus longue période, tout simplement parce qu'elle n'aurait pas pu être transposée dans une pratique enseignante réelle.

De plus, le fait d'avoir modalisé en deux temps pourrait aussi occasionner une variation dans l'intégration des stratégies. Ainsi, les étudiants-participants auraient plus de temps pour assimiler et pratiquer les stratégies pour « Demander et donner des clarifications » (ICO 1), qui ont été modélisées en premier, que les stratégies pour « Développer et inciter des interactions » (ICO 2), modélisées seulement une semaine avant le post-test.

3.7.2 Paramètres des tâches du pré-test et du post-test

Une autre limite que nous avons relevée a trait aux tâches des pré-test et post-test. Suite à l'analyse des occurrences, nous avons constaté que les deux tâches n'étaient pas construites de la même manière. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel (voir section 2.5.1) et dans la section traitement de l'expérimentation (de la présente section, voir section 3.3.3), afin de provoquer le maximum d'échanges langagiers, et par conséquent maximiser les occasions d'utiliser des stratégies lors d'un plus grand nombre de bris de communication, il est nécessaire d'avoir une tâche qui, non seulement stimule les échanges, mais qui encourage les apprenants à travailler le sens et la forme (Varonis et Gass, 1985). Nous avons d'ailleurs mentionné que la meilleure tâche consiste en une complémentarité des informations que les partenaires doivent échanger afin d'atteindre un seul et unique but convergent (Pica *et al.*, 1989, p. 20-25). Bien que la tâche du post-test (Le dilemme moral) répondait à ces critères, nous avons constaté que celle du pré-test (« Comment faites-vous pour... », voir méthodologie, section 3.3.3.1 et 3.3.3.4) ne répondait pas à ces critères. Le choix de cette tâche n'était pourtant pas aléatoire. Cette activité qui fonctionne toujours très bien donnait, à notre avis, toute la liberté aux étudiants-

participants d'aller dans tous les sens possibles. En ce sens, nous avons choisi une tâche très ouverte afin de ne pas guider les étudiants-participants dans un comportement stratégique spécifique. Nous en convenons, par conséquent, qu'au post-test, nous aurions dû garder ce même paramètre afin d'avoir des outils davantage comparables. D'ailleurs, à cet effet, nous constatons que le post-test a, à son tour, incité l'émergence de certaines stratégies telles que le *Responding-Opinion* (2.4) et le *Promoters* (2.3) de par la nature de la tâche. Nous réalisons que l'interprétation des résultats peut être limitée par cet aspect.

Toutefois, bien que la deuxième tâche demandait une liste concertée, les participants auraient très bien pu négocier la liste, sans pour autant demander l'opinion des autres ou demander de justifier les choix, et tout de même arriver à un consensus. À l'inverse, au pré-test, peut-être moins axé sur la prise de position, les participants auraient pu malgré tout entrer dans un débat d'opinion sur certains sujets.

3.7.3 Choix des partenaires

Comme nous l'avons mentionné dans notre cadre conceptuel, plusieurs facteurs peuvent intervenir dans les interactions entre apprenants (voir facteurs, section 2.5). Les études empiriques disent entre autres que les partenaires idéaux d'une équipe d'apprenants ne devraient pas partager de langue commune (Varonis et Gass, 1985), quoique pour d'autres chercheurs, une L1 commune pourrait soutenir les interactions en facilitant l'organisation de la tâche et la compréhension du vocabulaire, limiter les interférences phonétiques et syntaxiques (Li, 1999; Naughton, 2006; Porter, 1986; Storch et Aldosari, 2010). Par ailleurs, les partenaires devraient avoir une mixité des genres (Varonis et Gass, 1985), devraient travailler avec des pairs qui sont d'un niveau de compétence supérieur au leur (Kim et McDonough, 2008; Leeser, 2004; Watanabe et Swain, 2007). Étant donné que notre échantillon en est un de

convenance, il nous était impossible de contrôler ces facteurs. De plus, comme les recherches l'ont vérifié auparavant, nous considérons que ces derniers ont été l'objet d'études que nous ne questionnerons pas davantage. Ceci dit, nous avons néanmoins donné comme consigne aux étudiants-participants de se placer avec des gens avec lesquels ils se sentent à l'aise, facteur réputé pour stimuler les échanges entre apprenants (Kim et McDonough, 2008; Storch, 2002 Watanabe et Swain, 2007, Yoshida, 2008) et assurer une meilleure coopération (Lam et Wong, 2000; Naughton, 2006). Comme Storch (2002) et Yoshida (2008) le résument respectivement, ce sont les patterns de collaboration qui devraient primer comme critère de sélection des partenaires, et ce, au détriment des autres facteurs.

3.7.4 Intervention de la chercheuse durant le pré-test

Au pré-test, la chercheuse est intervenue durant les discussions une fois dans chaque d'équipe. Ici, la motivation double était d'abord pédagogique, car normalement, en classe, l'enseignant circule dans les équipes pour soutenir et encourager le travail des étudiants. De plus, parce que la chercheuse n'était pas connue des étudiants-participants, afin de les mettre à l'aise, nous avons jugé pertinent de nous faire présente auprès des équipes afin de diminuer le stress lié à l'expérimentation et de faire en sorte de rendre l'atmosphère la plus normale possible. Nous sommes néanmoins consciente que notre soutien, selon qu'il ait été donné au début, au milieu ou à la fin de l'activité, peut potentiellement avoir incité les étudiants à user de plus de stratégies.

3.7.5 Impact du temps sur l'apprentissage de la langue

Le débat qui oppose l'effet du temps à l'effet de la modélisation est notre cinquième limite. Au fil de l'expérimentation, la session a avancé. Par conséquent, les apprentissages de toutes sortes se sont naturellement multipliés et la confiance peut possiblement avoir augmenté chez les étudiants-participants, selon l'évolution normale d'un cours de langue. À ceci, nous apposons une modélisation de stratégies qui, à elle seule, peut avoir à son tour son influence sur l'apprentissage de la langue. Comment pouvoir réellement connaître l'impact de l'un et de l'autre? Nous soupçonnons que quatre semaines sont peut-être relativement courtes pour avoir un impact notoire sur l'intégration des stratégies de communication, mais nous savons de manière claire que l'enseignement explicite n'est pas sans retombées pédagogiques (Bejarano *et al.*, 1997; Dörnyei, 1995; Gunning, 2011; Lam et Wong, 2000; Morris, 2002; Nakatani, 2005). Il sera donc difficile pour nous de faire des affirmations hors de tout doute que l'effet du temps n'a pas d'impact. Ceci dit, nous statuons notre doute le plus majeur sur l'impact de la modélisation, et afin d'alléger la présentation et l'interprétation des résultats, nous n'y referons plus référence.

3.7.6 Généralisation des résultats

Enfin, parce que cette expérimentation n'a eu lieu qu'auprès d'un petit nombre d'étudiants ($N = 14$), nos résultats ne nous permettent pas de les généraliser à une population plus large. Cependant, ces derniers nous permettent à tout le moins de valider ce que d'autres études ont trouvé avant nous.

3.8 Résumé

L'objectif de notre expérimentation est de valider auprès d'apprenants adultes de niveau intermédiaire en français langue seconde (FLS), lors d'une tâche de communication orale en petites équipes, l'augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modélisées et pratiquées au préalable. Plus particulièrement, notre expérimentation a permis de valider si les étudiants-participants utilisaient, lors d'un pré-test, les stratégies avant une modélisation de celles-ci. Le post-test a permis de vérifier, à son tour, si suite à la modélisation explicite et la pratique de ces stratégies, leur fréquence augmentait. Pour ce faire, après avoir donné un pré-test, nous avons modélisé des stratégies qui permettent de répondre à deux ICO, soit l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » et « Développer et inciter des interactions ». La modélisation des stratégies suivait les phases de modélisation, telles que décrites par Gunning (2011), et nous avons procédé à la modélisation en deux temps, soit les stratégies de l'ICO 1, en premier lieu, et en deuxième lieu une semaine plus tard, les stratégies de l'ICO 2. Une semaine après, nous avons donné un post-test et un questionnaire sur les perceptions de la modélisation et de l'utilisation des stratégies de communication orale. Enfin, nous avons rencontré les enseignantes-participantes afin de réaliser une entrevue individuelle.

Le dépouillement du questionnaire, sur les perceptions des étudiants-participants quant à l'utilisation et à la modélisation des stratégies de communication orale, nous a permis de nuancer nos résultats de fréquences, de produire des statistiques, et d'apporter une interprétation qualitative à nos données. Quant à l'entrevue réalisée auprès des enseignantes-participantes, elle nous a permis d'apporter une autre nuance supplémentaire aux résultats, cette fois-ci du point de vue pédagogique. Dans le prochain chapitre, nous ferons la description des résultats des analyses de fréquences et de statistiques.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présenterons les données descriptives des analyses de fréquences et de statistiques inférentielles que nous avons obtenues suite à la modélisation des stratégies de communication orale relatives aux deux ICO ciblées.

En premier lieu, nous décrirons les résultats des intentions de communication au pré-test et au post-test. Nous ferons une comparaison entre les deux et en tirerons des conclusions générales. Dans un deuxième temps, nous comparerons aux autres stratégies de communication orale non-modélisées les stratégies modélisées relatives aux deux ICO ciblées, afin d'avoir une analyse plus fine de leur utilisation. Comme troisième étape, nous effectuerons une analyse statistique des stratégies de communication orale par intention de communication afin de savoir si les résultats de notre expérimentation sont statistiquement significatifs. De plus, grâce au questionnaire de fin d'expérimentation, nous relèverons les perceptions des étudiants-participants quant à l'utilisation et à la modélisation des stratégies recueillies. Enfin, quand cela sera possible et pertinent, nous nous servirons des commentaires des deux enseignantes-participantes attirées à ce groupe-classe pour analyser certains comportements linguistiques.

Ainsi, la présentation des résultats permettra de répondre à notre question principale :

Chez les apprenants adultes de niveau intermédiaire de FLS, dans une tâche de communication orale en petites équipes, y a-t-il une augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modélisées et pratiquées au préalable?

4.1 Intentions de communication orale (ICO)

Dans un premier temps, nous focaliserons notre attention sur les ICO. Comme nous l'avons mentionné dans le cadre théorique (voir section 2.3.2), les étudiants-participants ont d'abord des intentions de communiquer un message, lesquelles sont transmises grâce à des stratégies de communication orale. Durant notre modélisation, nous avons proposé, pour chacune des deux ICO, différentes stratégies pour atteindre l'objectif de communication.

Ainsi, à titre de rappel, pour l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications », les stratégies qui ont été modélisées d'une part pour « demander une clarification » sont : *Requesting Clarification, Repetition, Appeal for Help, Checking for Clarification*. D'autre part, pour « donner des clarifications », nous avons modélisé les stratégies suivantes: *Modified Output* et *Giving Clarification*. En ce qui a trait à l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions », quatre stratégies ont été modélisées : *Follow-Up Questions, Elaborating, Promoters* et *Responding Opinion*.

4.1.1 ICO au pré-test

La figure suivante (figure 4.1) montre la répartition en pourcentage des ICO au pré-test. Sur l'axe des abscisses se trouvent les ICO. Pour chacune, le pourcentage total des stratégies utilisées par rapport à l'ensemble des ICO est indiqué. Les ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies sont marquées d'un astérisque pour la première intention « Demander et donner des clarifications, et de deux astérisques pour la deuxième intention « Développer et inciter des interactions ». Pour un rappel des stratégies spécifiques à chaque ICO, voir annexe C.

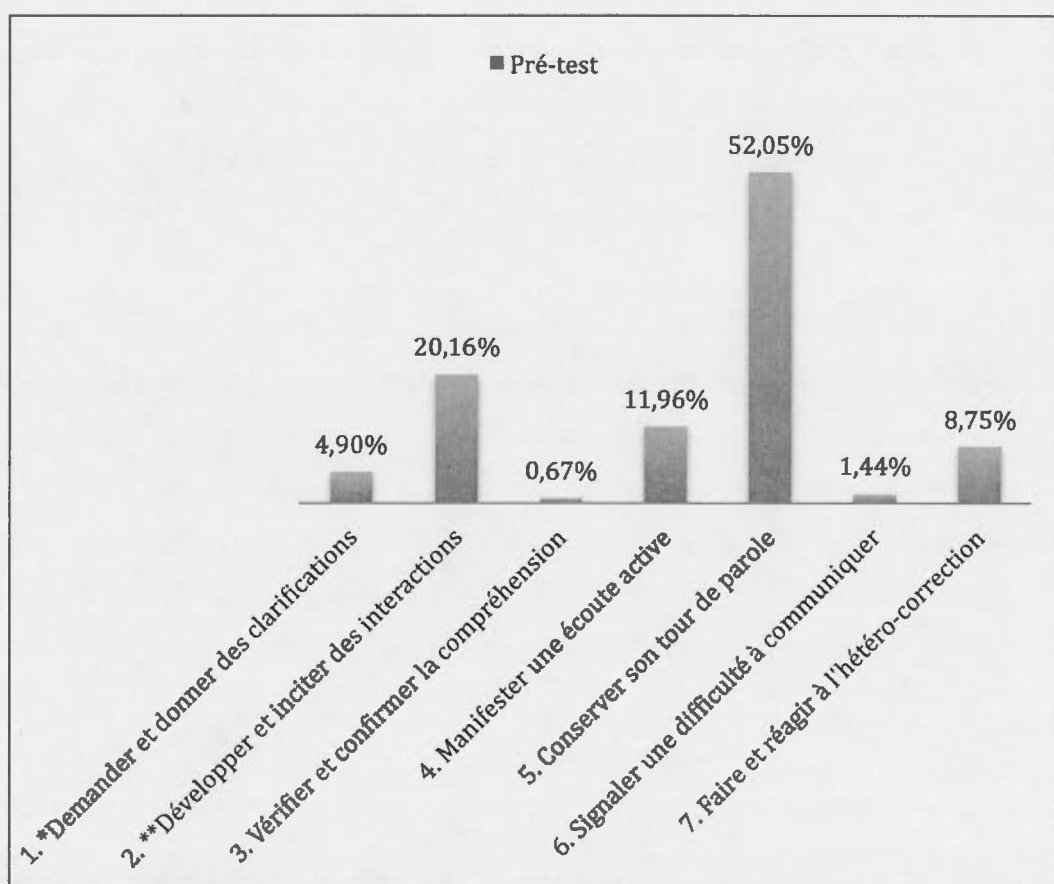


Figure 4. 1 ICO au pré-test, en pourcentage d'utilisation des stratégies

Il apparaît que la première ICO au pré-test est « Conserver son tour de parole » (ICO 5) à 52,05 % des stratégies de communication orale utilisées.

La deuxième ICO en importance est à 20,16 % des stratégies de communication orale, l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions », pour laquelle nous avons modélisé des stratégies, et ce, que ce soit par stratégies de *Follow-Up Questions* (8,52 % des stratégies, soit 50,66 % de l'ICO) de *Elaborating* (7,97 % des stratégies, ou 39,56 % de l'ICO), de *Responding Opinion* (2,44 % ou 12,09 % de l'ICO), ou encore de *Promoters* (1,22 %, soit 6,04 % de l'ICO) (voir annexe H).

La troisième ICO la plus représentée correspond à « Manifester une écoute active » (ICO 4) à 11,96 % des stratégies de communication orale utilisées. Par la suite, au quatrième rang, vient l'ICO « Faire et réagir à l'hétéro-correction » (ICO 7) à 8,75 % des stratégies de communication orale déployées.

Quant à « Demander et donner des clarifications » (ICO 1) pour laquelle nous avons modélisé des stratégies, elle se retrouve au cinquième rang et implique 4,9 % des stratégies déployées par les étudiants-participants. Pour ce faire, ces derniers ont eu recours au *Requesting Clarification* (0,89 % des stratégies totales, ou 17,8 % de l'ICO), au *Repetition* (1,66 % ou 33,33 % de l'ICO), à l'*Appeal for Help* (0 %), au *Checking for Clarification* (0,89 %, ou 17,78 % de l'ICO), au *Giving Clarification* (0,78 %, soit 15,56 % de l'ICO) et au *Modified Output* (0,78 %, soit 15,56 % de l'ICO).

Enfin, loin derrière, se trouvent l'ICO « Signaler une difficulté à communiquer une idée » (ICO 6), avec 1,44 % des stratégies utilisées par les étudiants-participants, et « Vérifier et confirmer la compréhension » (ICO 3) à 0,67 %.

À la lumière de ces premiers résultats, nous constatons que les deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies durant l'expérimentation font partie des habitudes communicatives des étudiants-participants avant notre intervention puisqu'elles sont déjà présentes au pré-test; l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions » de manière plus évidente se situe au 2^e rang, alors que l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » se retrouve au 5^e rang.

Pour les résultats spécifiques de chacune des stratégies, voir annexe H, et pour un rappel d'exemples des stratégies, voir annexe C.

4.1.2 ICO au post-test

Le graphique suivant (figure 4.2) montre la répartition en pourcentage des ICO au post-test. Sur l'axe des abscisses se trouvent les ICO. Pour chacune, le pourcentage total des stratégies de communication orale utilisées par rapport à l'ensemble des ICO est indiqué. Les ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies sont marquées d'un astérisque pour la première intention « Demander et donner des clarifications », et de deux astérisques pour la deuxième intention « Développer et inciter des interactions ».

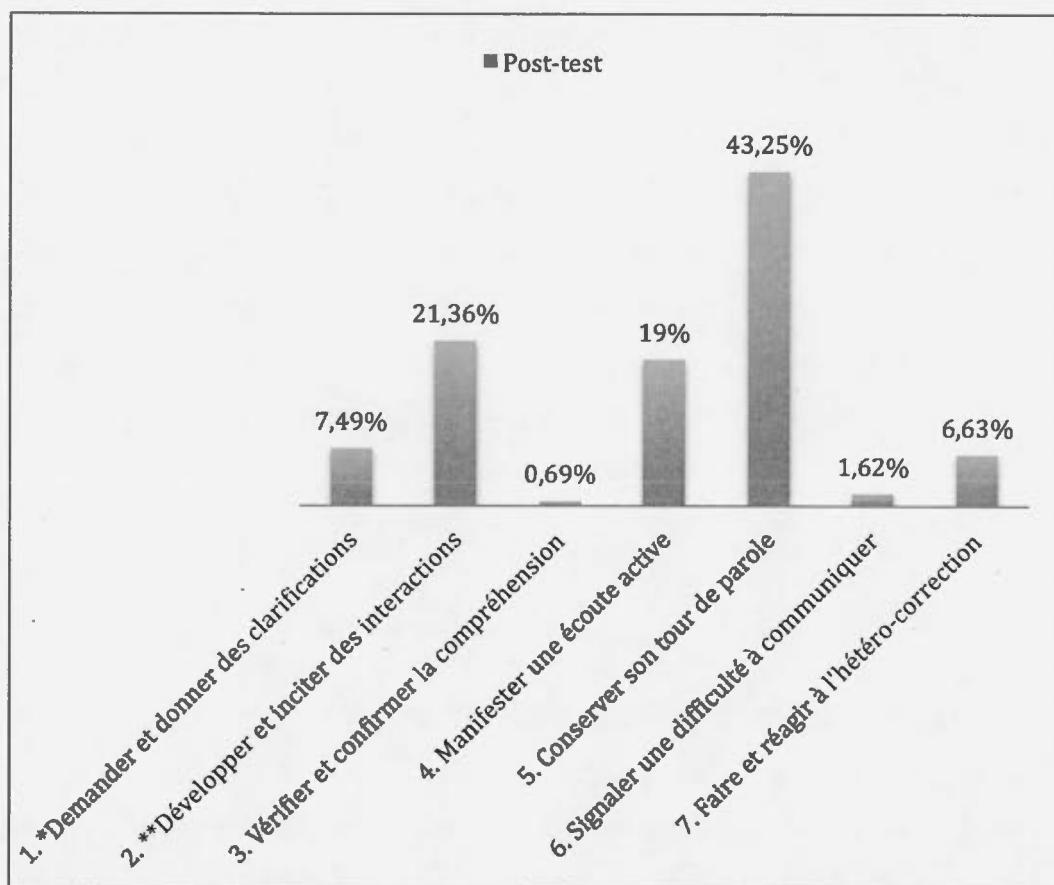


Figure 4. 2 ICO au post-test, en pourcentage d'utilisation des stratégies

À l'instar du pré-test, au post-test « Conserver son tour de parole » (ICO 5) est l'ICO la plus importante, à hauteur de 43,25 % des stratégies de communication orale déployées. En deuxième position, avec 21,36 %, se trouve l'intention de « Développer et inciter des interactions » (ICO 2), ayant recours au *Responding Opinion* (8,87 % des stratégies, soit 41,52 % de l'ICO), à l'*Elaborating* (6,17 %, ou 28,88 % de l'ICO), aux *Promoters* (3,93 %, ou 18,41 % de l'ICO) et aux *Follow-Up Questions* (2,29 % des stratégies, soit 11,19 % de l'ICO). L'ICO 2 devance ainsi de 2,36 % l'intention « Manifester une écoute active » (ICO 4), à hauteur de 19 % des stratégies.

Secondairement, avec 7,49 % des stratégies de communication orale déployées se trouve l'intention « Demander et donner des clarifications » (ICO 1), avec *Giving Clarification* (2,31 % des stratégies totales, soit 30,93 % de l'ICO; *Checking for Clarification* (1,92 %, soit 25,77 % de l'ICO; *Requesting Clarification* (1,39 %, ou 18,56 % de l'ICO); *Repetition* (1,15 %, soit 15,46 % de l'ICO; *Modified Output* (0,69 %, ou 9,27 % de l'ICO et *Appeal for Help* (0 %). Ainsi, l'ICO 1 est devant l'ICO « Faire et réagir à l'hétéro-correction » (ICO 7) à 6,63 %. En sixième position se situe l'intention « Signaler une difficulté à communiquer une idée » (ICO 6), avec 1,62 % des stratégies déployées. Finalement, l'ICO « Vérifier et confirmer la compréhension » (ICO 3) correspond à 0,69 % des stratégies.

Les résultats du post-test démontrent que les deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies sont toujours présentes : l'intention 2 « Développer et inciter des interactions » se situe toujours au 2^e rang, alors que l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » se retrouve au 4^e rang, ce qui, à ce stade-ci, ne nous permet pas de penser que ces dernières se démarquent particulièrement des stratégies non-modélisées. La section suivante nous permettra d'approfondir ces premiers résultats par une analyse comparative des ICO entre les pré-test et post-test.

4.1.3 Comparaison des résultats du pré-test et du post-test

Afin de préciser l'évolution des ICO avant et après la modélisation, nous pouvons maintenant procéder à leur comparaison. Le diagramme à bandes horizontales suivant (Figure 4.3) permet de comparer les résultats des ICO entre le pré-test et le post-test. Sur l'axe des ordonnées se trouvent les ICO. Pour chaque ICO, nous avons indiqué les résultats spécifiques en pourcentage d'utilisation. Les résultats au pré-test sont en gris foncé et ceux du post-test en gris pâle. Les ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies sont marquées d'un astérisque pour la première ICO

« Demander et donner des clarifications » et de deux astérisques pour la deuxième ICO « Développer et inciter des interactions ».

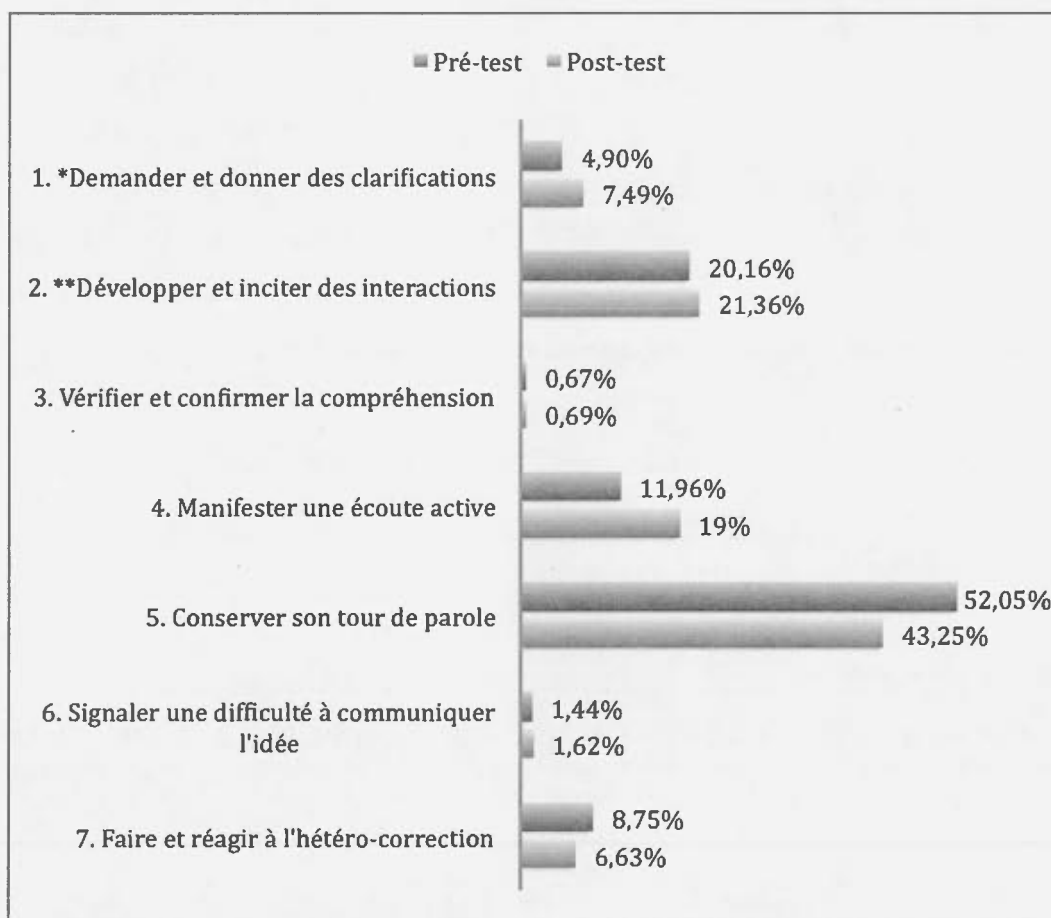


Figure 4. 3 Comparaison des résultats par ICO aux pré-test et post-test, en pourcentage d'utilisation des stratégies.

Au premier regard, il apparaît que les ICO des étudiants-participants sont relativement stables entre le pré-test et le post-test. Les trois plus importantes intentions conservent respectivement le même ordre de priorité au pré-test et au post-test : d'abord « Conserver son tour de parole » (ICO 5), suivi de « Développer et inciter des interactions » (ICO 2), et de « Manifester une écoute active » (ICO 4). Au

post-test, l'intention « Demander et donner des clarifications » (ICO 1) dont nous avons modélisé les stratégies) monte maintenant au 4^e rang, alors qu'au pré-test elle se trouvait en 5^e position, derrière « Faire et réagir à l'hétéro-correction » (ICO 7). Cette dernière tombe à la 5^e place au post-test. Quant aux ICO « Signaler une difficulté à communiquer une idée » (ICO 6) et « Vérifier et confirmer la compréhension » (ICO 3), elles conservent respectivement leur rang, soit les 6^e et 7^e places.

En ce qui a trait aux ICO dont nous avons modélisé les stratégies, que ce soit avec des *Follow-Up Questions* (2.1), par l'*Elaborating* (2.2), les *Promoters* (2.3) ou par le *Responding-Opinion* (2.4), les étudiants-participants ont davantage utilisé de stratégies relevant de l'intention « Demander et donner des clarifications » (ICO 1), un bond de 2,59 %, passant de 4,9 % des stratégies totales au pré-test à 7,49 % des stratégies totales au post-test. Quant aux stratégies servant à « Développer et inciter des interactions » (ICO 2), celles-ci bénéficient d'une croissance de 1,2 %, passant de 20,16 % des stratégies utilisées au pré-test à 21,36 % au post-test. Nous pouvons certes penser que la modélisation a eu un impact sur certaines ICO, en l'occurrence celle de l'intention 1, dont les stratégies ont subi une croissance évidente entre le pré-test et le post-test. Toutefois, tel n'est pas le cas pour l'intention 2 qui démontre très peu de changement. Sans qu'il soit possible d'offrir des pistes de réponse satisfaisantes, il serait par conséquent intéressant de savoir pourquoi l'efficacité de la modélisation apparaît inégale entre les deux ICO. Le tableau complet des résultats statistiques par stratégies et par intention de communication orale est en Annexe H. Des analyses plus approfondies de l'utilisation des stratégies ainsi que des statistiques seront présentées respectivement aux sections 4.2 et 4.3.

Enfin, les réponses des étudiants au questionnaire apportent des résultats complémentaires à ceux de l'analyse des interactions. En effet, les étudiants font

preuve de perceptions positives quant à la modélisation des stratégies affiliées aux deux ICO ciblées. À la question « avant les ateliers sur les stratégies, dans les activités orales avec mes collègues de classe, j'utilisais une ou plusieurs SCO suivantes... », 9 étudiants sur 15 affirment poser des questions parfois (pour 7 d'entre eux) ou souvent (pour 2 d'entre eux); 12 disent demander des clarifications parfois (pour 10 étudiants) ou souvent (2 étudiants), et 9 rapportent donner des clarifications parfois (selon 8 étudiants) ou souvent (selon 1 étudiant). Lorsque nous posons la même question pour l'après-modélisation (« après les ateliers sur les stratégies, dans les activités orales avec mes collègues de classe, j'utilisais une ou plusieurs SCO suivantes... »), 11 étudiants affirment désormais poser des questions souvent (pour 8 d'entre eux) et très souvent (pour 3 d'entre eux); 13 rapportent demander des clarifications souvent (pour 10 étudiants) et très souvent (pour 3 étudiants); et 9 répondent donner une clarification souvent (pour 6 étudiants) et très souvent (pour 3 étudiants). Ainsi, les perceptions quant à l'utilisation des stratégies cheminent invariablement de « parfois » à « souvent » et de « souvent » à « très souvent », alors que « rarement » diminue et « jamais » disparaît complètement des perceptions. Nous observons donc un déplacement qualitatif positif dans les perceptions des étudiants à propos de leur utilisation des stratégies entre le pré- et le post-test. Pour autant, cette perception positive de l'utilisation des stratégies ne se reflète pas dans ces proportions ni dans leurs interactions effectives, ni dans la perception des enseignantes. Selon ces dernières, les étudiants-participants qui sont très peu actifs dans leur apprentissage auraient eu très peu de stratégies au début la session et auraient manqué d'entrain à démontrer leurs connaissances des stratégies de communication orale durant les tâches orales à la fin de la session. Si pour certains étudiants la modélisation a eu une influence remarquée par les enseignantes-participantes, de manière générale, ces dernières disent qu'elles n'ont pas l'impression que les étudiants aient saisi l'opportunité d'apprendre à être plus efficaces dans leurs échanges entre eux. En somme, la divergence de perceptions entre enseignants et étudiants par rapport aux

interactions effectives de ces derniers rappelle que les perceptions ne sont pas toujours un reflet fidèle des comportements effectifs.

4.2 Stratégies modélisées

Plus tôt dans ce chapitre, nous avons analysé les ICO afin d'effectuer une comparaison globale et de situer les ICO dont nous avons modélisé des stratégies par rapport aux autres ICO. À présent, nous nous intéresserons aux résultats spécifiques aux stratégies modélisées relevant de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » et à celles relevant de l'ICO 2 « Développer et inciter les interactions ». Pour un rappel des stratégies, voir annexe C.

4.2.1 ICO 1 – Demander et donner des clarifications

Afin d'illustrer l'utilisation des stratégies de l'ICO 1, la figure 4.4 représente un histogramme horizontal des fréquences des stratégies qui y sont rattachées. Sur l'axe des ordonnées se trouvent les stratégies auxquelles sont associées les fréquences, c'est-à-dire le nombre d'occurrences des stratégies dans les activités de communication orale des participants. Les résultats du pré-test sont en gris foncé et ceux du post-test sont en gris pâle. Les résultats en pourcentage sont donnés en Annexe H.

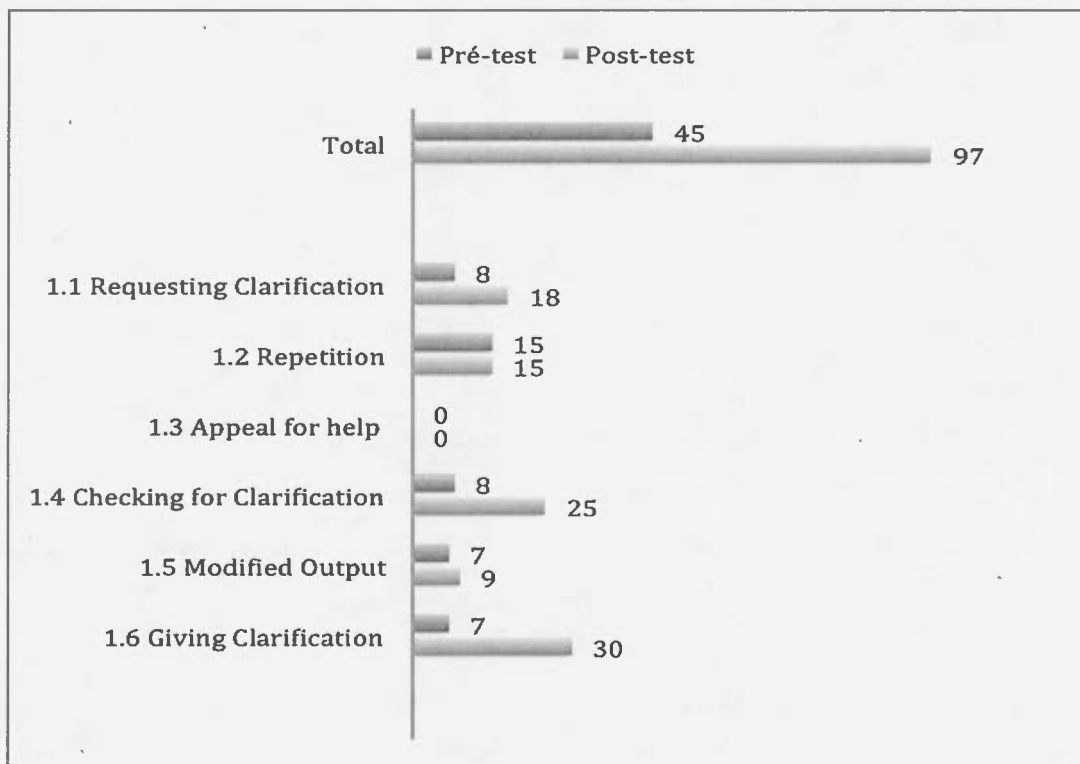


Figure 4. 4 Comparaison des stratégies de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications », en fréquences effectives, entre le pré-test et le post-test

Au pré-test, la stratégie la plus utilisée est la *Repetition* (1.2), avec 15 occurrences, soit 33,33 % de l'ICO. Au deuxième rang se trouvent les stratégies *Requesting Clarification* (1.1) et *Checking for Clarification* (1.4), ayant chacune 8 occurrences, soit chacune 17,8 % de l'ICO. Finalement, les stratégies les moins représentées sont le *Modified Output* (1.5) et le *Giving Clarification* (1.6) toutes deux à 7 occurrences, soit 15,56 % chacune de l'ICO.

Les représentations sont tout autres au post-test. En premier, les étudiants-participants useraient plus souvent de la stratégie *Giving Clarification* (1.6) que des autres stratégies (30 occurrences, soit 30,93 % de l'ICO, une hausse de 23 occurrences ou de 15,37 % de l'ICO par rapport au pré-test). Ensuite, ils recourent au *Checking for*

Clarification (1.4) avec 25 occurrences, représentant 25,77 % de l'ICO (une hausse de 17 points ou 7,99 %) et au *Requesting Clarification* (1.1), avec 18 occurrences, soit 18,56 % de l'ICO, une hausse de 10 points, soit de 0,76 %. Ensuite suit le *Repetition* (1.2) qui se maintient à 15 occurrences, mais qui diminue de 17,87 % sa part de l'ICO. Enfin, la stratégie *Modified Output* (1.5) qui est utilisée 9 fois, soit 9,27 % de l'ICO, accuse une légère hausse de 2 points, mais une diminution de 6,29 % de l'ICO. La stratégie *Appeal for Help* (1.3), qui est nulle au pré-test, ne manifeste aucun changement au post-test.

Pour résumer, l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » prend globalement de l'importance au post-test, passant de 45 à 97 occurrences, une augmentation de 52 occurrences, soit 53,61 %. De plus, chacune des stratégies modélisées se voit également plus utilisée individuellement après la modélisation qu'avant, en fait de fréquences, bien que les stratégies *Repetition* et *Modified output* accusent toutes deux une diminution de leur part de l'ICO.

4.2.2 ICO 2 – Développer et inciter les interactions

À l'instar de la première intention modélisée, la figure 4.5 représente un histogramme horizontal des fréquences des stratégies. Sur l'axe des ordonnées se trouvent les stratégies de l'intention de communication 2 auxquelles sont associées les fréquences, c'est-à-dire le nombre d'occurrences par stratégie, telles que manifestées par les étudiants durant les tâches des pré-test et post-test. Les résultats du pré-test sont en gris foncé et ceux du post-test sont en gris pâle. Les résultats en pourcentage sont donnés en Annexe H.

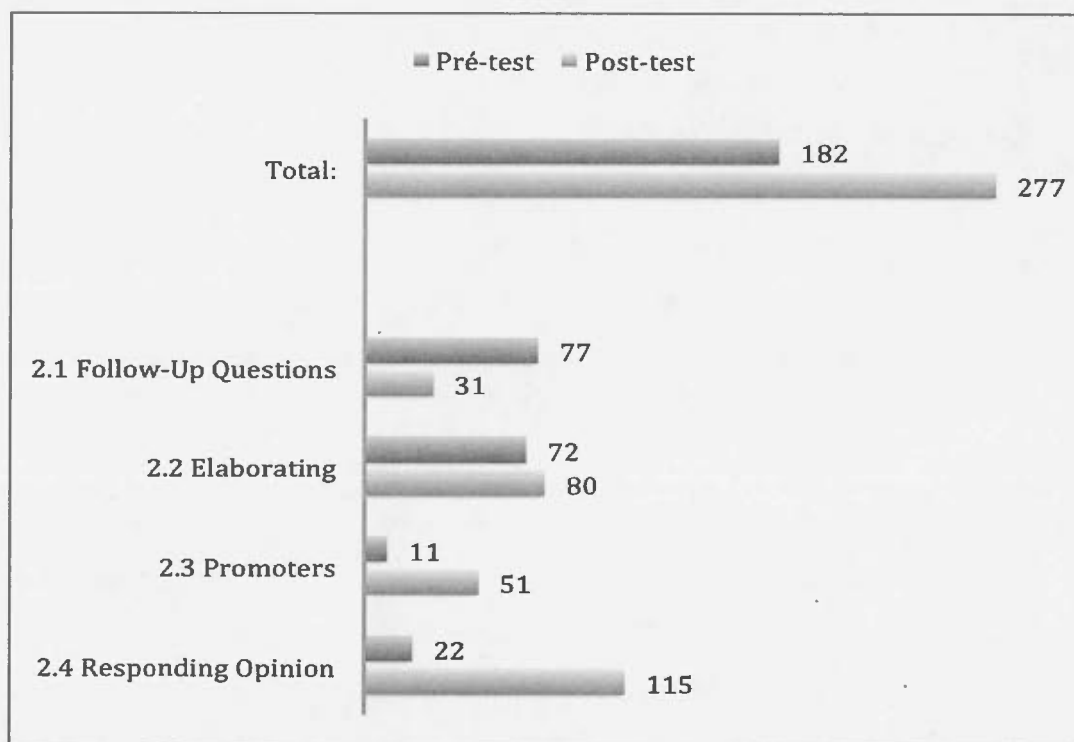


Figure 4. 5 Comparaison des stratégies de l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions », en fréquences effectives, entre le pré-test et le post-test

Au pré-test, la stratégie la plus utilisée est le *Follow-Up Question* (2.1) avec 77 occurrences, représentant 50,66 % de l'ICO, suivie par la stratégie *Elaborating* (2.2) avec 72 occurrences, soit 39,56 % de l'ICO. De manière secondaire, les stratégies *Responding Opinion* (2.4), avec 22 occurrences, soit 12,09 % de l'ICO, et *Promoters* (2.3) avec 11 occurrences, ou 6,04 % de l'ICO, s'avèrent nettement moins présentes.

Au post-test, les tendances sont toutefois différentes. La stratégie *Responding Opinion* (2.4), au premier rang avec 115 occurrences, représentant 41,52 % de l'ICO, connaît une augmentation de 29,43 % (93 occurrences). Ensuite, *Elaborating* (2.2) avec 80 occurrences (28,88 % de l'ICO) conserve son deuxième rang avec une hausse de 8 occurrences mais une diminution de 10,68 % de sa part de l'ICO. Enfin,

Promoters (2.3) et *Follow-Up Questions* (2.1), qui ont respectivement 51 et 31 occurrences (soit 18,41 % et 11,19 % de l'ICO) arrivent aux troisième et quatrième rangs. *Promoters* subit une hausse de 40 occurrences (soit de 12,37 % de l'ICO au post-test) mais *Follow Up Questions* diminue de 46 occurrences (une baisse de 39,47 % au post-test). Le fait que la stratégie *Follow-Up Questions* (2.1) soit si démarquée au pré-test et que le *Responding-Opinion* (2.4) le soit au post-test nous indique qu'il est possible que les tâches aient un impact sur la mobilisation des stratégies de communication orale, comme nous l'avons dit dans les limites de notre recherche (voir Méthodologie, Limites, section 3.6.2). (Pour un rappel des tâches, voir Méthodologie, section 3.3.1).

Toutes stratégies confondues, cette ICO fait état d'un écart de 95 points entre le pré-test et le post-test, une augmentation de 34,3 %. De plus, à degrés variables, à l'exception de la stratégie *Follow-Up Question* (2.1) dont la fréquence a diminué au post-test, chaque stratégie a gagné en fréquence, mais n'aurait pas augmenté avec la même importance. Ainsi, le *Responding-Opinion* (2.4) et le *Promoters* (2.3) ont bénéficié respectivement d'une grande croissance, soit 93 et 40 points (des augmentations respectives de 29,43 % et de 12,37 % de l'ICO) alors que le *Elaborating* (2.2) a augmenté de 8 points, mais diminué de 10,68 % sa part de l'ICO au post-test.

En résumé, à l'instar de l'évolution des stratégies de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications », les stratégies relatives à la deuxième ICO « Développer et inciter des interactions » révèlent une fréquence plus accrue au post-test qu'au pré-test, ce qui invite à penser que la modélisation a conduit à une augmentation de leur utilisation par les étudiants-participants.

Si les résultats des fréquences démontrent globalement une augmentation de l'utilisation des stratégies modélisées propres aux deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies, nous devons toutefois faire une analyse statistique afin de vérifier si ces résultats sont statistiquement significatifs.

4.3 Analyses statistiques des ICO via les stratégies

Dans cette dernière section, nous procéderons à l'analyse statistique des deux ICO via les stratégies de communication modélisées. Nous décrirons, dans un premier temps, les résultats statistiques relatifs à la première ICO « Demander et donner des clarifications », et dans un deuxième temps, ceux de la deuxième ICO « Développer et inciter les interactions ». À titre de rappel, nous avons utilisé les tests non-paramétriques de rangs signés de Wilcoxon (voir méthodologie; analyse statistique, section 3.6.4.2).

4.3.1 Résultats statistiques de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications »

Le tableau suivant (tableau 4.1) présente les résultats des tests de classement de Wilcoxon pour chaque stratégie de l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » suivant une comparaison pré-test/post-test. Les résultats statistiquement significatifs sont marqués d'un astérisque.

Tableau 4. 1
Tests statistiques de classement de Wilcoxon pour l'ICO 1
« Demander et donner des clarifications »

	Post-test 1.1 /Pré-test 1.1	Post-test 1.2/ Pré-test 1.2	Post-test 1.4/ Pré-test 1.4	Post-test 1.5/ Pré-test 1.5	Post-test 1.6/ Pré-test 1.6	Post-test/ Pré-test
	<i>Requesting Clarification</i>	<i>Repetition</i>	<i>Checking for Clarification</i>	<i>Modified Output</i>	<i>Giving Clarification</i>	Total
Z	-1,354b	-,241c	-1,794b	-,351 b	-2,212b	-2,358b
·Sig. Asymptotique (bilatérale)	,176	,809	,073	,726	,027*	,018*

a. Test de classement de Wilcoxon b. Basée sur les rangs positifs c. Basée sur les rangs négatifs

Nous pouvons observer dans le tableau 4.1 que les résultats sont statistiquement significatifs pour une seule des stratégies modélisées, soit 1.6 *Giving Clarification* ($Z = -2,212$, $p = ,027$) alors que les quatre autres, (1.1 *Requesting Clarification*, 1.2 *Repetition*, 1.4 *Checking for Clarification* et 1.5 *Modified Output*) ne présentent pas de changements significatifs entre les pré-test et post-test. Cependant, le total des stratégies indique une différence statistiquement significative entre le pré-test et le post-test ($Z = -2,358$, $p = 0,018$). Le fait que les stratégies spécifiques ne fassent pas état de différences significatives pour la majorité d'entre elles s'explique peut-être par les occurrences limitées de ces stratégies. Ceci expliquerait également pourquoi, additionnées les unes aux autres, les occurrences deviennent significativement différentes. Nous pouvons donc en conclure que la modélisation a un effet significatif sur l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications » dans son ensemble, mais est dû principalement à la sixième stratégie *Giving Clarification*.

4.3.2 Résultats statistiques de l'ICO 2 « Développer et inciter les interactions »

Le tableau 4.2 dévoile les résultats des tests de classement de Wilcoxon pour chaque stratégie de l'ICO 2 « Développer et inciter les interactions », suivant une comparaison pré-test/post-test. Les résultats statistiquement significatifs sont marqués d'un astérisque.

Tableau 4. 2
Tests statistiques de classement de Wilcoxon
pour l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions »

	Post-test 2.1/ Pré-test 2.1	Post-test 2.2/ Pré-test 2.2	Post-test 2.3/ Pré-test 2.3	Post-test 2.4/ Pré-test 2.4	Post-test/ Pré-test
	<i>Follow-Up Question</i>	<i>Elaborating</i>	<i>Promoters</i>	<i>Responding Opinion</i>	Total
Z	-2,084b	-,579c	-3,074c	-3,302c	-2,231c
Sig. Asymptotique (bilatérale)	,037*	,562	,002*	,001*	,026*

a. Test de classement de Wilcoxon b. Basée sur les rangs positifs c. Basée sur les rangs négatifs

Nous pouvons constater que trois des quatre stratégies modélisées, (2.1 *Follow-Up Questions* ($Z = -2,084$, $p = ,037$), 2.3 *Promoters* ($Z = -3,074$, $p = ,002$) et 2.4 *Responding Opinion* ($Z = -3,302$, $p = ,001$), font état d'une différence statistiquement significative, tout comme le total des occurrences des stratégies ($Z = -2,231$, $p = ,026$). Les résultats de la stratégie 2.2 *Elaborating* ne sont toutefois pas statistiquement significatifs. Par conséquent, il est possible d'en conclure que la modélisation des stratégies de communication orale servant à « Développer et inciter les interactions » a eu un impact sur l'utilisation de ces stratégies entre le pré-test et le post-test, ce qui s'explique notamment par la préférence de certaines stratégies à d'autres.

En conclusion, les analyses statistiques sur l'utilisation par les étudiants-participants des stratégies de communication spécifiques aux deux ICO ciblées, indiquent un impact de la modélisation sur une stratégie de communication (1.6 *Giving Clarification*, $Z = -2,212$, $p = ,027$) de l'intention 1 « Demander et donner des clarifications » et sur plusieurs stratégies : (2.1 *Follow-Up Questions*, $Z = -2,084$, $p = ,037$; 2.3 *Promoters*, $Z = -3,074$, $p = ,002$, et 2.4 *Responding Opinion*, $Z = -3,302$, $p = ,001$) de l'ICO 2 « Développer et inciter les interactions ». Ces différences significatives se retrouvent, dans les deux cas, sur le total des occurrences relatives à chaque ICO.

Les réponses au questionnaire, quant aux impressions des étudiants-participants, apportent des résultats complémentaires à ceux de l'analyse statistique. À l'affirmation « les ateliers sur les stratégies de communication orale (SCO) m'ont apporté de nouvelles connaissances », sur 15 étudiants, 14 ont dit être d'accord ou fortement d'accord. À l'affirmation « les ateliers sur les SCO m'ont donné l'occasion de pratiquer concrètement les stratégies », 14 étudiants ont répondu être d'accord ou fortement d'accord. Quant aux « ateliers sur les SCO m'ont encouragé à prendre des risques en français », 10 étudiants ont affirmé être d'accord ou fortement d'accord. Ces résultats semblent corroborer les résultats statistiques et confirmer que la modélisation ait eu un impact positif sur l'utilisation des stratégies.

Toutefois, les résultats émanant des entrevues faites auprès des enseignantes-participantes dressent un portrait différent. Selon la première,,

« [certains étudiants] commencent [à utiliser les stratégies] mais c'est assez difficile, ça prend le prof. Les plus forts, ça les a beaucoup aidés mais les plus faibles, si on les aide et on leur rappelle la stratégie, ils peuvent le faire, mais ce n'est pas du tout spontané. [...] On sent [par contre] que pour certains, ça a débloqué. ».

Selon la seconde enseignante,

« même si tu enseignes [la stratégie] et ils pratiquent 10-15 minutes, mais le lendemain, ils cherchent dans le dictionnaire, la stratégie reste pas. [...] Les mauvais réflexes restent toujours, surtout avec ce genre de groupe, ils ont toujours besoin d'être guidés ».

Dans le prochain chapitre, nous discuterons de ces résultats afin d'approfondir notre compréhension de la modélisation.

CHAPITRE V

DISCUSSION DES RÉSULTATS

Suite à la présentation des résultats obtenus par la modélisation des stratégies de communication orale et l'analyse statistique, nous procédons maintenant à l'interprétation de ces résultats en lien avec notre cadre théorique (voir chapitre II) et, lorsque pertinent, nous les comparerons aux résultats obtenus lors de recherches antérieures. Nous discuterons d'abord des résultats obtenus concernant les ICO 1 et 2, et ensuite des résultats relatifs aux stratégies modélisées.

À titre de rappel, nous cherchions à observer s'il y avait une augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale, lorsque nous en faisons au préalable une modélisation et une pratique dans des tâches de communication orale, en petites équipes d'apprenants adultes de niveau intermédiaire en FLS. Pour ce faire, nous avons proposé une modélisation en deux temps, sur une période d'un mois, de stratégies de communication qui répondaient à deux ICO, soit l'intention 1 « Demander et donner des clarifications » et l'intention 2 « Développer et inciter des interactions » (voir traitement, section 3.3).

5.1 Discussion des résultats obtenus

Afin de pouvoir discuter des résultats, nous allons d'abord faire un bref résumé des résultats des ICO (voir chapitre IV), puis nous discuterons des deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies. Ensuite, nous remettrons chacune de ces dernières en contexte avec notre cadre théorique (voir chapitre II), et enfin, nous tenterons d'en comprendre les implications pour les pratiques générales d'enseignement.

5.1.1 Résumé des résultats des ICO

Comme nous l'avons expliqué dans la présentation des résultats (voir section 4.1.3), les ICO que nous avons identifiées font partie des habitudes communicatives des étudiants-participants, et ce, avant et après la modélisation des stratégies, de manière relativement stable entre le pré-test et le post-test.

Du pré-test au post-test, les trois plus importantes ICO conservent respectivement le même ordre de priorité: d'abord « Conserver son tour de parole » (ICO 5), suivi de « Développer et inciter des interactions » (ICO 2, dont nous avons modélisé les stratégies) et enfin, « Manifester une écoute active » (ICO 4). D'autre part, « Demander et donner des clarifications » (ICO 1 dont nous avons modélisé les stratégies) monte au post-test jusqu'au 4^e rang alors qu'au pré-test elle se trouve en 5^e position; et « Faire et réagir à l'hétéro-correction » (ICO 7) descend au 5^e rang, alors qu'elle était au 4^e rang au pré-test. Enfin, « Signaler une difficulté à communiquer une idée » (ICO 6) et « Vérifier et confirmer la compréhension » (ICO 3) conservent respectivement leur rang, soit les 6^e et 7^e rangs.

5.1.2 Développer et inciter des interactions (ICO 2)

Il est intéressant de relever que l'ICO « Développer et inciter des interactions » pour laquelle nous avons modélisé des stratégies, fait non seulement partie des trois premières ICO en importance, mais que, tout comme « Conserver son tour de parole » et « Manifester une écoute active », elle relève des stratégies de type « social ». Ces stratégies permettent de démontrer qu'on est actif dans la discussion et qu'on désire maintenir une discussion cohérente et cohésive (Bejarano *et al.*, 1997, p. 205-206).

Nous pouvons faire un rapprochement avec d'autres recherches du domaine. Quoiqu'avec une terminologie différente, trois études que nous avons retenues (voir section 2.4.3) rapportent également avoir observé les stratégies sociales qui sont les plus utilisées par les apprenants : pour Naughton (2006), il s'agit des *Follow-Up Questions*, pour Nakatani (2005), l'*Active Response Strategy*, quant à Bejarano *et al.* (1997), ce sont les *Social-Interaction Strategies: Elaborating, Facilitating Flow of Conversation, Responding, Seeking Information or an Opinion, Paraphrasing*. Cette dernière étude est très proche en fait de terminologie des stratégies des ICO de notre recherche. Quelques auteurs apportent des éléments de réponse à cette forte présence des stratégies sociales.

Bejarano *et al.* (1997) et Naughton (2006) expliquent tous deux que ces stratégies relèvent du côté collaboratif et coopératif des participants, et ce, nonobstant le fait d'être un apprenant d'une langue. À cet égard, comme Ellis (1994) l'explique, ces caractéristiques sont probablement imputables à l'individu, et ceci expliquerait pourquoi les ICO « Conserver son tour de parole », « Développer et inciter des interactions » et « Manifester une écoute active » sont déjà si présentes dès le pré-test. En somme, un étudiant qui utiliserait ce type de stratégies déjà dans sa L1 aurait

tendance à l'utiliser dans la L2 et peu importe qu'il y en ait modélisation ou non. À cet égard, comme les enseignantes-participantes ont décrit le groupe comme non-participatif et très peu curieux, autant du point de vue linguistique que social, il est possible que cette capacité de développer et d'inciter des interactions déjà faible dans la L1 respective des étudiants-participants ait une influence sur l'intégration et la réutilisation des stratégies propres à cette intention.

Dans le cas de notre modélisation, cette ICO (« Développer et inciter des interactions ») pour laquelle nous avons modélisé des stratégies, subit une augmentation de 95 occurrences au post-test, une différence de 0,1 % entre le pré-test et le post-test, résultat qui, somme toute, s'avère statistiquement significatif ($p = ,026$). Il semblerait en effet que les étudiants-participants ont, de manière générale, utilisé plus de stratégies pour développer et inciter les interactions, et ce, toutes stratégies confondues. Ceci justifierait la pertinence de la modélisation, même si les stratégies semblent déjà connues des étudiants-participants, comme les résultats du pré-test le démontrent. Et pour cause, comme Dörnyei (1995) l'a soutenu dans son étude, la modélisation permet pour certains étudiants-participants une réactivation de connaissances apprises et un transfert de la L1 directement à la L2 (voir cadre théorique, section 2.4.1). De ce fait, il ne suffirait que de modéliser ce type de stratégies pour les réactiver et faire en sorte que les apprenants y aient davantage recours au delà d'un réflexe instinctif de L1 (Naughton, 2006). Dans notre étude, c'est par ailleurs ce que sept étudiants sur 15 ont rapporté dans le questionnaire sur les perceptions. Enfin, pour Bejarano *et al.* (1997), parce qu'elles sont latentes, les stratégies devraient faire l'objet systématique d'un rappel de connaissances durant l'apprentissage d'une langue.

Au niveau des stratégies elles-mêmes, 2.2 *Elaborating* augmente de 8 occurrences, mais ne connaît pas de différence statistiquement significative par étudiant-

participant. Le 2.3 *Promoters*, qui connaît une augmentation de 40 occurrences pour le groupe, est statistiquement significatif par individu ($p = ,002$), ainsi que le *Responding-Opinion*, un écart positif de 93 occurrences au post-test est également significatif ($p = ,001$) par étudiant. Quant au 2.1 *Follow-Up Questions*, qui diminue de 46 occurrences pour le groupe, il connaît malgré tout une diminution statistiquement significative par individu ($p = ,037$). On peut potentiellement supposer pour cette dernière stratégie qu'il y ait eu une interférence quelconque des tâches de pré-test et post-test, tel qu'avancé dans nos limites (voir méthodologie, limites, section 3.7.2).

La modélisation, qui a eu un impact statistiquement significatif sur *Promoters* et *Responding-Opinion*, nous indique qu'elle a permis de manière ponctuelle de stimuler l'utilisation de certaines stratégies relevant de l'ICO « Développer et inciter des interactions », et nous confirme par conséquent qu'elle est efficace à l'apprentissage de l'utilisation de stratégies, tout comme Bejarano *et al.* (1997), Nakatani (2005) et Naughton (2006) l'ont conclu auparavant (voir cadre théorique, modélisation, section 2.4.3). Toutefois, le fait qu'il n'y ait pas eu d'effet généralisé sur toutes les stratégies modélisées, en l'occurrence le *Follow-Up Questions* et le *Elaborating*, nous rappelle d'une part l'influence des traits individuels dans les interactions, et d'autre part, de réviser certains paramètres de la modélisation, tel que mentionné dans nos limites (voir méthodologie, limites, section 3.7).

5.1.3 Demander et donner des clarifications (ICO 1)

Nous observons que l'ICO « Demander et donner des clarifications » pour laquelle nous avons modélisé des stratégies est en tête d'un second groupe d'ICO dont, cette fois, les « stratégies de modifications d'interactions » (*Modified Interaction Strategies*, Bejarano *et al.*, 1997) permettent de négocier le sens et de corriger la

forme (Bejarano *et al.*, 1997; McDonough, 2004; Nakatani, 2006). Chacune de ces ICO connaît de faibles augmentations entre le pré-test et le post-test. À titre de rappel, « Demander et donner des clarifications » (ICO 1 dont nous avons modélisé les stratégies) subit une augmentation de 2,4 %; « Signaler une difficulté à communiquer une idée » (ICO 6), 0,1 %; « Vérifier et confirmer la compréhension » (ICO 3), 0 % et « Faire et réagir à l'hétéro-correction » (ICO 7), une diminution de 2,5 %.

Que « Demander et donner des clarifications » et les autres ICO arrivent, non seulement secondairement dans les priorités des étudiants-participants, mais augmentent peu au post-test (voire diminue dans le cas de l'hétéro-correction ICO 7), est peut-être sans surprise. Naughton (2006) avait souligné qu'une faible augmentation des stratégies *Requesting Clarification* et *Repair*, rares au pré-test et peu utilisées au post-test, s'expliquerait en partie par le tabou ou le malaise de corriger les autres alors qu'on ne se sent pas compétent soi-même. Cheng et Warren, 2005; Mackey *et al.*, 2001 avaient conclu la même chose (voir cadre théorique, interactions en LNN, section 2.2.3). Tout comme l'ont soulevé Li (1999), Porter (1986) et Storch et Aldosari, (2010) (voir méthodologie, limites, section 3.7.3), Naughton (2006) avait aussi noté que le fait que les étudiants-participants partagent une L1 commune (l'anglais dans notre cas) réduisait les occasions d'ambiguïté, car ils ont cette capacité de deviner ce que les uns et les autres veulent dire, réduirait les bris de communication et limiterait de facto les opportunités de demander et donner des clarifications (voir cadre théorique, section 2.4.3). Par ailleurs, comme Donato (1994) et Williams (2005) le soutiennent, les étudiants qui suivent le même cours de langue sont probablement en mesure de mieux comprendre ce que l'autre dit étant donné qu'ils partagent une interlangue.

Dans le cas de notre modélisation, « Demander et donner des clarifications » pour laquelle nous avons modélisé des stratégies, subit une augmentation de 2,4 % des

intentions, soit 52 occurrences au post-test, résultat qui s'avère statistiquement significatif ($p = ,018$). Pour cette intention, toutes stratégies confondues, nous pouvons affirmer que la modélisation a eu un impact sur la pratique au post-test.

En fait de fréquences effectives, la plupart des stratégies modélisées se voient également plus utilisées après la modélisation qu'avant : 1.1 *Requesting Clarification* augmente de 10 occurrences; 1.4 *Checking for Clarification*, 17 occurrences de plus; 1.5 *Modified Output*, 2 de plus et *Giving Clarification*, 23 occurrences de plus au post-test. 1.2 *Repetition* et 1.3 *Appeal for Help* restent stables du pré-test au post-test. En outre, les résultats de l'analyse statistique indiquent que la modélisation aurait eu un impact significatif sur 1.6 *Giving Clarification* ($p = ,027$).

Ces résultats de fréquence peuvent en quelque sorte corroborer ceux de Bejarano *et al.* (1997), qui confirmaient que la modélisation avait eu plus d'impact sur les stratégies de modifications d'interaction. Ceux de Naughton (2006), à propos du *Requesting Help* et *Giving Help* dans son étude, démontrent que les stratégies rarement utilisées au pré-test sont incidemment les stratégies ayant le plus augmenté au post-test. Comme la chercheuse l'explique, ces stratégies, reliées à des prédispositions de type collaboratif, sont relativement faciles à utiliser et il suffirait simplement d'encourager ce genre de comportement stratégique de manière explicite pour que les apprenants y aient recours durant une tâche orale collaborative.

Que les stratégies pour « Demander et donner des clarifications » (hausse de 2,4 % au post-test) se démarquent des autres intentions relatives aux modifications d'interaction (« Signaler une difficulté à communiquer une idée », 0,1 %; « Vérifier et confirmer la compréhension », 0 % et « Faire et réagir à l'hétéro-correction », une diminution de 2,5 %) peut être expliqué par deux raisons, éventuellement cumulatives. Premièrement, comme nous l'avons mentionné précédemment, les

stratégies qui demandent de corriger l'autre semblent marquées d'un tabou alors que les stratégies relevant de l'ICO « Demander et donner des clarifications » servent davantage à questionner pour comprendre le sens, ce qui a moins tendance à faire perdre la face aux apprenants (Naughton, 2006, voir section 2.4.3 pour un rappel théorique). Ceci expliquerait, à notre avis, que les étudiants-participants auraient davantage saisi les opportunités d'apprendre de leurs partenaires, que les opportunités de les corriger, de peur d'offenser ou d'intimider ces derniers. Deuxièmement, ces résultats confirmeraient que la modélisation a efficacement encouragé les étudiants-participants à utiliser les stratégies modalisées relevant de « Demander et donner des clarifications », alors que les autres stratégies des autres ICO qui n'ont pas été modalisées n'ont pas subi une augmentation aussi prononcée. Cette dernière hypothèse confirme les études de Bejarano *et al.* (1997), de Nakatani (2005) et de Naughton (2006) qui, en comparant l'effet de la modélisation sur des groupes expérimentaux à des groupes contrôle, ont toutes trois relevé que les étudiants qui n'avaient pas reçu de traitement n'avaient pas modifié leurs stratégies de communication orale au post-test.

5.1.4 Perceptions

Au niveau des perceptions des étudiants-participants, en ce qui a trait à l'utilisation des stratégies pour « Développer et inciter des interactions », dans les activités orales avec leurs collègues de classe, avant les ateliers sur les stratégies, 9/15 étudiants-participants disent poser des questions parfois, et après la modélisation, 11/15 étudiants-participants affirment poser désormais des questions souvent ou très souvent. Quant à la perception d'utiliser des stratégies pour « Demander et donner des clarifications », avant la modélisation, 12/15 disent demander des clarifications parfois ou souvent, alors qu'après celle-ci, 13/15 rapportent demander des clarifications souvent ou très souvent. Quant à donner des clarifications, 9/15

rapportent le faire parfois ou souvent avant la modélisation, 9/15 répondent le faire souvent ou très souvent après.

Les étudiants-participants ont par conséquent l'impression d'être un peu plus dynamiques dans leurs échanges suite à la modélisation, ou à tout le moins, disent avoir appris de nouvelles connaissances et affirment avoir l'impression de mieux maîtriser davantage de stratégies de communication orale après la modélisation, tout comme l'étaient les participants de l'étude de Nakatani (2005) (voir cadre théorique, impact de la modélisation, section 2.4.3). Toutefois, comme nous l'avons décrit précédemment, si les étudiantes de l'étude de cas de Fujii *et al.* (2008) ont rapporté être conscientes de la pertinence d'utiliser des stratégies suite à la modélisation, elles sont d'autant plus conscientes de ne pas avoir été en mesure de s'en servir adéquatement, constat qui avait été également soulevé dans l'analyse des résultats de l'étude de Lam et Wong (2000). Force est de constater qu'étant donné les perceptions très optimistes rapportées par nos étudiants-participants, il serait pertinent, dans une recherche future, de comparer les perceptions à la quantité de stratégies utilisées et à la réussite de l'utilisation des stratégies par individu. Par ailleurs, il serait possible que suite aux ateliers de modélisation, les étudiants soient maintenant plus familiers avec l'acte et la façon de nommer les stratégies qu'ils utilisent ou n'utilisent pas, et puissent ainsi mieux décrire leurs comportements.

Certes, que les perceptions soient fidèles ou non à la réalité, nous pouvons conclure que de manière générale, la modélisation a eu une influence positive sur les perceptions des étudiants-participants quant à l'utilisation des stratégies de communication orale. Comme nous l'avons spécifié à plusieurs reprises dans notre cadre théorique (voir modalisation, section 2.4), les étudiants qui se sentent capables et en confiance sont plus susceptibles de réinvestir les stratégies modélisées.

Quant aux enseignantes-participantes, celles-ci ont également l'impression que la modélisation des stratégies peut contribuer positivement aux interactions entre pairs, ne serait-ce que pour quelques étudiants enclins à saisir les opportunités de s'améliorer. À savoir si les étudiants-participants ont réellement intégré les stratégies, leurs impressions restent mitigées. De la même manière, Lam et Wong (2000) avaient rapporté que malgré leurs nombreuses tentatives, les étudiants n'avaient pas réussi à se servir efficacement des stratégies modélisées. Comme les deux enseignantes-participantes ont décrit le groupe comme étant peu curieux et non-participatif, nous constatons que l'inclinaison personnelle avant même de rentrer en classe de langue, comme Lam et Wong (2000) et Naughton (2006) l'ont observé, peut en effet influencer l'impact de la modélisation et l'utilisation des stratégies de communication. Ellis (1994) avait d'ailleurs soulevé que les traits de l'individu n'étaient pas sans influence dans l'apprentissage.

5.2 Résumé

En résumé, l'analyse statistique des deux ICO pour lesquelles nous avons modélisé des stratégies a démontré que la modélisation explicite contribue de manière positive à l'utilisation de ces stratégies auprès des étudiants-participants. Comme Bejarano *et al.* (1997), Fujii *et al.* (2008) Lam et Wong (2000), Nakatani (2005) et Naughton (2006) l'ont conclu, les étudiants à qui on enseigne explicitement des stratégies sont en effet plus susceptibles de les réutiliser. En effet, cela permet aux étudiants d'apprendre à négocier le sens du message et à s'engager dans une interaction.

De plus, bien que les enseignantes-participantes ne partagent pas l'impression d'assimilation des stratégies pour ce groupe en particulier, que les perceptions des étudiants-participants soient également positives quant à la modélisation et à l'utilisation des stratégies de communication orale est un indice supplémentaire du

bien-fondé de la modélisation des stratégies qui nous porte à croire que l'expérience devrait être réitérée.

En définitive, malgré les limites de notre étude, ce sont les perceptions des étudiants-participants, ainsi que nos résultats statistiquement significatifs, qui nous confirment que la modélisation explicite est une étape importante et enrichissante pour les étudiants qui s'engagent dans l'apprentissage d'une langue, tout comme plusieurs chercheurs l'ont stipulé dans leurs études (Bejarano *et al.*, 1997; Gunning, 2011; Lam et Wong, 2000; Morris, 2002; Nakatani, 2005).

CONCLUSION

L'objectif de ce mémoire était de valider auprès d'apprenants adultes de niveau intermédiaire en FLS, lors d'une tâche de communication orale en petites équipes, l'augmentation de l'utilisation des stratégies de communication orale lorsqu'elles ont été modalisées et pratiquées au préalable. Pour ce faire, nous avons modélisé des stratégies qui permettent de répondre à deux ICO, soit l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications », et l'ICO 2 « Développer et inciter des interactions ». Ainsi, pour « demander et donner des clarifications », nous avons modélisé d'une part les stratégies *Requesting-Clarification*, *Repetition*, *Appeal for Help* et *Checking for Clarification*, et d'autre part, *Modified Output* et *Giving Clarification*. Quant à la deuxième ICO « Développer et inciter des interactions », nous avons modélisé les stratégies *Follow-Up Questions*, *Elaborating*, *Promoters* et *Responding-Opinion*. Dans le choix des stratégies, nous nous sommes servies de stratégies tirées des études empiriques que nous avons retenues, en l'occurrence Bejarano *et al.* (1997), Lam et Wong (2000), Long (1981), Nakatni (2005, 2010) et Naughton (2006). Nous en avons d'abord fait un bilan afin de recouper les terminologies, définitions et intentions.

La modélisation explicite des stratégies étant réputée efficace dans l'apprentissage des langues (Bejarano *et al.*, 1997; Lam et Wong, 2000; Morris, 2002; Nakatani, 2005), nous avons opté pour un modèle qui reprend les phases que les modèles de modélisation adoptent normalement (Gunning, 2011) : identifier les besoins des étudiants; choisir les stratégies appropriées selon la tâche; présenter, expliquer et modeler les stratégies; fournir des activités permettant de pratiquer les stratégies;

donner l'occasion d'évaluer la capacité à utiliser les stratégies afin de pouvoir les transférer dans d'autres contextes (p. 34). La modélisation s'est réalisée en deux phases, dont une par ICO. De plus, nous avons opté pour le format d'expérimentation pré-test/post-test avec le même groupe expérimental.

Après avoir codé chacune des occurrences des verbatim des étudiants-participants grâce à une grille de codes issus des études empiriques répertoriées, nous n'avons retenu pour notre analyse que les ICO et leurs stratégies de communication orale et nous avons écarté toutes les occurrences qui ne relevaient pas de ces dernières (voir section 3.6). L'analyse de notre modélisation a consisté, dans un premier temps, à dénombrer les fréquences et les statistiques pour chaque ICO, afin de brosser un portrait des tendances communicatives des étudiants-participants avant et après la modélisation, et ainsi décrire le positionnement des deux intentions ciblées par rapport à un ensemble d'ICO. Dans un deuxième temps, pour chaque stratégie que nous avons modélisée, les analyses de fréquences et de statistiques nous ont permis de vérifier si la modélisation avait un impact spécifique sur l'utilisation de chacune d'elles.

Les résultats de nos analyses nous indiquent que la modélisation des stratégies de communication orale a eu un impact statistiquement significatif sur les stratégies relevant des deux ICO. Ainsi, pour l'ICO 1 « Demander et donner des clarifications », la modélisation s'est avérée efficace globalement, mais spécifiquement pour une seule des stratégies modélisées, c'est-à-dire *Giving Clarification*. Quant à « Développer et inciter des interactions », de manière générale, la modélisation des stratégies de l'ICO 2 a été efficace, et plus particulièrement pour les stratégies *Promoters* et *Responding-Opinion*.

Nous retenons que si la modélisation a influencé positivement l'utilisation des stratégies de communication orale, l'impact est plus assuré sur l'intention globale que sur les stratégies spécifiques, et ce, pour les deux intentions ciblées. Plusieurs raisons peuvent expliquer ceci, à savoir que certaines stratégies étaient probablement déjà familières aux étudiants-participants, alors que d'autres relevaient de la coopération et collaboration inhérentes aux étudiants, et que les tâches des pré-test et post-test, malgré notre vigilance, n'étaient pas construites de manière similaire. Cet aspect de notre expérimentation relève des limites déjà énoncées plus tôt dans ce mémoire (voir méthodologie, section 3.7).

Néanmoins, nonobstant les limites de notre démarche scientifique (voir section 3.7), nous croyons que notre modélisation de stratégies de communication confirme ce que d'autres ont énoncé avant nous. Si son impact spécifique se limite à quelques stratégies, la modélisation encourage les apprenants à prendre plus de risques avec la langue et à tenter de réparer les bris de communication. Dans un questionnaire que nous avons administré suite au post-test à propos des perceptions quant à la modélisation et à l'utilisation des stratégies de communication orale, les résultats sont sans équivoque : la majorité des étudiants-participants disent avoir appris de nouvelles connaissances et avoir amélioré leur capacité à communiquer dans la langue cible. Si communiquer en français demeure encore un défi pour la majorité des étudiants-participants de cette classe, ces derniers semblent reconnaître l'existence et la pertinence d'outils stratégiques pour prendre davantage le contrôle dans la langue cible.

Dans un continuum d'études réalisées dans le domaine des interactions orales entre apprenants (Bejarano *et al.*, 1997; Gunning, 2011, Lam et Wong, 2000; Nakatani, 2005 et Naughton, 2006), notre recherche a permis de valider l'impact positif de la modélisation des stratégies de communication orale, et ce, en réutilisant des stratégies

qui semblent faire consensus chez les chercheurs, tout en proposant un nouveau contexte d'apprentissage intensif de langue seconde où les opportunités de pratiquer et réinvestir les apprentissages sont décuplées par le milieu bilingue. Notre recherche s'inscrit dans un contexte de changements pédagogiques qui placent l'apprenant au cœur de ses apprentissages afin de le rendre plus autonome.

À notre avis, ces connaissances sont susceptibles de contribuer à améliorer la formation initiale et continue des enseignants de langue seconde. Plus spécifiquement, nous espérons soulever une conscientisation de l'impact des stratégies de communication orale chez les apprenants adultes dans un contexte de français langue seconde. De plus, nous souhaitons que ce mémoire, dont l'objet central porte sur les interactions orales entre apprenants, puisse contribuer à faire évoluer de manière positive les perceptions sur les bienfaits du travail en petites équipes lors d'une tâche de communication orale (de Saint Léger et Storch, 2009; Doughty et Pica, 1986; Huong, 2007; Kim et McDonough, 2011; Long et Porter, 1985; Pica *et al.*, 1989; Rulon et McCreary, 1986; Swain et Lapkin, 2001).

Comme nous l'avons démontré dans ce mémoire, les interactions orales sont essentielles à l'apprentissage de la langue cible (Gass, 1997; Long, 1996; Mackey, 2002) et les interactions orales entre apprenants sont à valoriser dans la pédagogie communicative. Ainsi, à la lumière des résultats positifs de notre expérimentation, nous encourageons les enseignants de langue seconde à multiplier les occasions d'interactions orales entre pairs, lesquelles foisonnent d'opportunités d'apprentissages. En plus d'apporter une attention particulière aux activités orales qui stimulent les interactions (Doughty et Pica, 1986; Varonis et Gass, 1985; Kasanga, 1996; Mackey *et al.*, 2000; Pica *et al.*, 1989; Plough et Gass, 1993; Swain, 1999; Swain et Lapkin, 2001), nous incitons les enseignants à privilégier la formation d'équipes de partenaires qui maximisent des sentiments mutuels de confiance et de

collaboration, sans lesquels aucun approfondissement des apprentissages ne peut émerger (Kim et McDonough, 2008; Lam et Wong, 2000; Naughton, 2006; Storch, 2002; Watanabe et Swain, 2007).

De plus, pour assurer aux étudiants plus d'autonomie entre eux et accroître le sentiment de compétence (Cao et Philp, 2006; de Saint Léger et Storch, 2009; Dörnyei et Kormos, 2000; McDonough, 2004; Nakatani, 2005), nous suggérons d'encourager l'utilisation des stratégies de communication orale auprès des apprenants. Afin de faciliter l'intégration de celles-ci, nous recommandons par ailleurs que les stratégies soient d'abord modélisées de manière explicite, ensuite, qu'elles soient pratiquées par le biais d'activités ciblées, à l'instar des activités proposées dans le cadre de cette recherche (voir section 3.3.3), et enfin, qu'elles soient réinvesties régulièrement dans l'ensemble des activités orales (Gunning, 2011).

Finalement, si la modélisation des stratégies de communication orale bénéficie de l'attention de nombreux chercheurs, nous pensons néanmoins que le potentiel de recherche demeure immense. À cet égard, nous croyons qu'en fait de recherches ultérieures, il serait intéressant, dans un premier temps, de reproduire l'expérimentation en amenuisant certains de ses paramètres, en l'occurrence en ajoutant un groupe contrôle ou en modélisant des stratégies qui ne sont pas connues des apprenants du niveau intermédiaire. Si les stratégies de négociation de sens ont révélé un potentiel positif, l'hétéro-correction demeure encore une stratégie tabou (Lam et Wong, 2000, Naughton, 2006) et un travail d'éducation est nécessaire pour que les apprenants gagnent confiance en leurs capacités et en celles de leurs partenaires en ce qui a trait à la correction de la forme (Cheng et Warren, 2005; McDonough, 2004). De plus, il pourrait être judicieux de s'intéresser aux antécédents scolaires et socio-culturels des apprenants, lesquels sont réputés avoir un impact sur l'individu (Ellis, 1994) tout comme l'engagement à la tâche peut influencer le rapport au travail en équipe (de Saint Léger et Storch, 2009; Dörnyei et Kormos, 2000;

Mantle-Bromley, 1995). Enfin, comme les perceptions ont une influence notoire sur les comportements (Anderson, 2006; Kern, 1995; Peacock, 1999), on pourrait certes se pencher sur les liens à faire entre les perceptions du travail collaboratif entre pairs et l'utilisation de stratégies de communication orale.

ANNEXE A

COMPARAISON DES STRATÉGIES SELON LES AUTEURS

Stratégies de négociation	Stratégies d'interaction	Stratégies de coopération	Stratégies d'accomplissement
<i>Long, 1980</i>	<i>Bejarano et al., 1997</i>	<i>Naughton, 2006</i>	<i>Nakatani, 2008</i>
<p>Vérification de compréhension : (<i>Comprehension checks</i>): ex. : Est-ce que vous comprenez?</p> <p>Demande de confirmation (<i>Confirmation checks</i>): ex. : « L'homme ? Quel homme ? ; Vous avez cinq enfants ?! »</p> <p>Demande de clarification (<i>Clarification request</i>): ex. : « Qu'est-ce que vous avez dit ? Je ne comprends pas. Que veut dire ... ? »</p>	<p><u>Modified interaction strategies</u> : when students need assistance in the actual use of the specific language in question in order to achieve communicative goals :</p> <p>Checking for Comprehension and Clarification : « do you see what I mean ? » / to check whether the others understood or not</p> <p>Appealing for Assistance : recruit help from others in order to express yourself more clearly; « how do you say...? » giving assistance : interactants help each other by supplying words</p> <p>Repairing : correct the other's mistakes</p>	<p>Follow-Up Questions : to push the output of the interlocutor, ensuring attentive listening and creating an appropriate social and affective framework</p> <p>Requesting and Giving Clarifications : encourages learners to deal with communication breakdowns through reconstructing of an initial utterance or the provision of additional information</p> <p>Repair : in which learners attempt to recast their own or another's non-target-like utterances in a target-like way, (...) focusses on a form approach and [a] collaborative</p>	<p>Help seeking : 2 types : an appeal for help and asking for repetition</p> <p>Modified Interaction : Student signals for negotiation in order to overcome communication difficulties. This process includes : Confirmation Checks, Comprehension Checks, Clarification Checks.</p> <p>Modified Output : Student rephrases an utterance in response to their partner's signals for negotiation.</p> <p>Time-Gaining : Student uses this strategy to give themselves time to think and to keep the conversation channel</p>

	<p><u>Social interaction strategies</u> : necessary for maintaining the flow of a cohesive and coherent group discussion</p> <p>Elaborating : participant builds on a previous comment, enlarging</p> <p>Facilitating Flow of conversation : using promoters : « you really think so? » « why do you say that? »</p> <p>Responding : expressions of agreement : « i don't agree », « yes »</p> <p>Seeking Information or an Opinion : « what do you mean by values? »</p> <p>Paraphrasing : restating in your own words : « did you say ...? So if i understand, you mean... »</p>	<p>construction of knowledge</p> <p>Requesting and Giving Help : to encourage students to assist each other in L2/FL production and provide the social mediation during group interaction.</p>	<p>open. It's a conscious use of fillers such as : « let me see; oh »</p> <p>Maintenance : 2 types : providing active response such as « I know what you mean ; sounds good; really?! »</p> <p>Shadowing : repeating a key word of the interlocutor's occurrence : « I have four kids » « four?! ».</p> <p>Self-Solving : student tries to solve his problem on his own, by paraphrasing : « the place for ships », by approximation : « the bicycle with a motor »; by restructuring : « may I see, humm, no sorry, can I use ... »</p>
--	--	--	--

ANNEXE B

STRATÉGIES SELON LES INTENTIONS DE COMMUNICATION, PAR AUTEURS

	Pour négocier le sens	Pour corriger la forme	Pour maintenir le fil de la communication
Long 1980	Comprehension Checks Confirmation Checks Clarification Requests	-	-
Bejarano et al, 1997	Modified Interaction Strategies : Checking for Comprehension and Clarification Appealing for Assistance Paraphrasing : other or self	Modified Interaction Strategies : Repairing other	Social Interaction Strategies : Elaborating : (ce qui a été dit avant) Promoters : <i>tu penses vraiment que...?</i> Responding : <i>je ne suis pas d'accord; oui, c'est vrai</i> Seeking info
Naughton, 2006	Requesting and Giving Clarifications	Repair : other or self Requesting and Giving Help	Follow up questions
Nakatani, 2008	Help seeking Self-solving Modified Interaction : Comprehension Checks Confirmation Checks Clarification Requests	Modified Output : Other or Self Repair	Maintenance : <i>je comprends, oui, je sais ce que tu veux dire</i> Shadowing : <i>J'ai 4 enfants. - 4?!</i> Time Gaining : <i>hummm, oui, heuu</i>

Notre expérimentation	<p>Demander et donner des clarifications (ICO 1) :</p> <p>1.1 <i>Requesting Clarification</i> (Long, 1980; Nakatani, 2010; Naughton, 2006);</p> <p>1.2 <i>Repetition</i> (Nakatani, 2010; Long, 1980);</p> <p>1.3 <i>Appeal for Help</i> (Nakatani, 2010)</p> <p>1.4 <i>Checking for Clarification</i> (Bejarano et al., 1997),</p> <p>1.5 <i>Modified Output</i> (Nakatani, 2010),</p> <p>1.6 <i>Giving Clarification</i> (Naughton, 2006)</p>		<p>Développer et inciter des interactions (ICO 2) :</p> <p>2.1 <i>Follow Up Questions</i> (Naughton, 2006);</p> <p>2.2 <i>Elaborating</i> (Bejarano et al., 1997);</p> <p>2.3 <i>Promoters</i> (Bejarano et al., 1997);</p> <p>2.4 <i>Responding Opinion</i> (Bejarano et al., 1997),</p>
-----------------------	---	--	---

ANNEXE C

GRILLE DE CODES

0. Gérer et répondre à la consigne		Exemples du corpus de cette expérimentation	Commentaires et descriptifs
STRATÉGIES 0.1 Poser des questions afin d'accomplir la tâche demandée	<p><u>Aucune étude à notre connaissance n'a fait mention de ce type de code.</u></p> <p>Cette catégorie est néanmoins importante puisque la nature des tâches exige de faire parler tous les coéquipiers. On voit cette catégorie comme un moyen pour donner le tour de parole et non comme une façon d'approfondir le sens.</p> <p>Il y aura beaucoup d'occurrences de ce genre car les tâches, afin qu'elle soit « conductrices » d'interactions sont</p>	<p>Que faites-vous pour...? Pour prendre soin de votre corps? Obtenir l'argent? Rendre le monde meilleur.</p> <p>7^e pour vous? Et toi Forest? Ok, 4? Le 3^e, ça doit être...?</p> <p>Et toi? Ton 8^e c'est quoi? Le premier? Alors quoi, lequel? Mais quelle est notre réponse?</p>	<p>Les étudiants doivent organiser leurs réponses en ordre de priorité et ça nécessite de prendre du temps pour éclaircir l'ordre de chacun. Beaucoup de questions de clarification ici font référence à l'exécution de la tâche et non à un manque de compréhension (codes de l'intention 1).</p> <p>Le locuteur pose des questions directes afin d'accomplir la tâche. Ou, il s'agit de questions relatives à l'organisation de la tâche.</p> <p>Il ne s'agit pas de bris de communication. Le but est de répondre à la consigne demandée (pré-test) et arriver à un consensus (post-test).</p>

0.2 Répondre à la question relative à la tâche à accomplir.	<p>construites de manière à forcer le débat (post-test) et demande de faire faire le tour de l'équipe et exige un certain ordre et organisation pour arriver au consensus.</p> <p><u>Nous excluons cette intention de l'analyse car elle ne relève pas des stratégies d'interactions orales.</u></p>	<p>Réponse simple à la question de la tâche.</p> <p>Réponse simple à la gestion de l'ordre. Ici, la réponse n'en est pas une qui incite l'interlocuteur à parler davantage (ce qui sera les codes de l'intention 2)</p> <p>Aucune stratégie n'est employée pour stimuler quoique ce soit. L'interlocuteur répond sans manifester d'incompréhension. La réponse peut s'étaler sur plusieurs tours de paroles (même si interrompue par des stratégies de maintien par exemple).</p> <p>On fait la différence avec les réponses aux relances des interlocuteurs</p>
---	--	--

1. ICO 1 : Demander et donner des clarifications				Exemples du corpus de cette expérimentation	Commentaires et descriptifs
1.1	<u>Requesting Clarification</u> sous forme de question	<p>Long, 1980</p> <p>Nakatani, 2005</p> <p>Naughton, 2006</p>	<p>What does ... mean?</p> <p>What did you say?</p> <p>I beg your pardon?</p> <p>Student 1 : "I bought her some beautiful new cutlery as a wedding present."</p> <p>Student 2 : "Sorry, what does cutlery mean?"</p>	<p>Qu'est-ce que c'est froid?</p> <p>Moyen, c'est quoi?</p> <p>Hein?</p> <p>Pardon?</p>	<p>Sous forme de question, cette catégorie réfère à demander à propos du sens.</p> <p>L'interlocuteur ne comprend pas ce qui a été dit. À distinguer avec la question relative à la tâche où les participants organisent leurs réponses.</p>

1.2	<p><u>Repetition</u></p> <p>Used when the participant did not hear or understand what the partner had said.</p> <p>(Confirmation checks, de Long)</p>	<p>Nakatani, 2005</p> <p>Long, 1980</p>	<p>A : We have many wine tasting tours. B : What <i>kinds</i> of tour?"</p> <p>A : My 5 children go to public school. B : You have 5 children?! The man? What man?</p>	<p>A : Autre sac. Sac vinyle. B : Vinyle ?</p> <p>A : Il était otage heu pour la FARC terroriste pour 10 ans ! B : 10 ans ?</p> <p>A : Le livre. B : Livre ?</p>	<p>L'interlocuteur répète un mot ou une expression pour signaler au locuteur qu'il ne comprend pas ce mot ou expression.</p>
1.3	<p><u>Appeal for Help</u> <i>pas sous forme de question</i></p> <p>Used when seeking an interlocutor's assistance in solving problems caused by the lack of target language knowledge (Nakatani, 2005)</p>	<p>Nakatani, 2005</p>	<p>I'm sorry, I don't understand.</p>	<p>N/D.</p>	

1.4	<u>Checking for Clarification</u> Consists of comprehension questions asked by the listener in order to ask for clarification of the input.	Bejarano et al, 1997	Did you say that...? Did you mean ... ?	A : J'aime regarder l'émission de détectives, haha. B : Sherlock Holmes ? A : Non non B : CFI ? C : Policier ? Enquête ? A : Extinct, c'est éteint ?	L'interlocuteur fait une hypothèse quant à la signification d'un mot ou d'une expression. Sous forme de question.
1.5	<u>Modified Output</u> The participants rephrased an utterance in response to their conversation partners' signals for negotiation.	Nakatani, 2005	Customer (student): 10 o'clock? I heard 9 o'clock. Travel agent (interviewer): Which one? Pardon? Customer: I heard the flight time is 9 o'clock.	A : Mais heu, c'est sur les mots ou c'est physique? B : Non, c'est physique. C : C'est une action physique et sexuelle. A : Je ne pratique pas avec une autre personne mais heu j'espère ce changement. B : Ah pourquoi tu pratiques le français? A : Pourquoi ne pratiques-tu pas? B : Pourquoi tu étudies le français?	À la demande de l'interlocuteur, le locuteur reformule ce qu'il a dit. Il peut ajouter un mot pour compléter. Il peut prononcer autrement.

1.6	<p><u>Giving Clarification</u></p> <p>Requesting and giving clarification, which is thought to play a decisive role in the negotiation of meaning and encourages learners to deal with communication breakdown (Ellis, Basturkmen, & Loewen, 2002) through the restructuring of an initial utterance or the provision of additional information.</p>	Naughton, 2006	<p>Student 1 : "I bought her some beautiful new cutlery as a wedding present."</p> <p>Student 2 : "Sorry, what does cutlery mean?"</p> <p>Student 1 : "Oh, for example, knives, forks, and spoons."</p>	<p>A : Vous cultivez ?</p> <p>B : C'est pour toi. Par exemple, j'ai cultivé, je lis beaucoup, pour moi, pour cultiver mon tête.</p> <p>A : J'en mange [de la baleine]</p> <p>B : Mais, personnellement, vous pensez que ce n'est pas mauvais ?</p> <p>B : Personnellement ?</p> <p>A : Oui, parfois tous les Japonais ne pensent ça.</p>	À la demande de l'interlocuteur, le locuteur donne une explication, un exemple.
-----	--	----------------	---	--	---

2. ICO 2 : Développer et inciter des interactions				Exemples du corpus de cette expérimentation	commentaires et descriptifs
2.1	<u>Follow up questions</u> The use of follow-up questions, considered to play an important role in fostering continued interaction, pushing the output of the interlocutor, ensuring attentive listening, and creating an appropriate social and affective framework for communication (e.g., Bejarano et al., 1997; Bejarano et al., 1997; Bygate, 1987).	Naughton, 2006 Bejarano et al., 1997	Student 1: "The plot wasn't very original but it was quite entertaining." Student 2: "Who were the leading actors?" Student 1: I think that...there are no values today... Student 2: What do you mean by "values"?	A : <i>Comment faites-vous pour vous tenir au courant de l'actualité ?</i> [...] B : Je lis beaucoup de journals et... C : Quels journals ? B : Je lis Thought Catalog. A : <i>Comment vous apprendrez, apprendrez votre français ?</i> [...] B : [...] Hum, j'ai hum écoute la musique en français de temps en temps [...] [...] C : Quelle musique tu écouter ? B : Seulement sur YouTube. Je chercher ah chanson chansons en français mais depuis j'ai choisi quelque chose je ne sais qui est bonne.	Pose des questions supplémentaire afin de mieux comprendre ou pour avoir plus d'informations
2.2	<u>Elaborating</u> A participant builds on a previous comment, enlarging on it by giving examples and adding sentences in order to expand the discourse unit.	Bejarano et al., 1997	Student 1: I can say that on our kibbutz...it is a problem of nothing to do...there is nothing... Student 2: You don't have interesting things. You don't have something to change...	<i>Qu'est-ce que vous faites pour cultiver ?</i> A : Je lis, j'écouter j'écoute la radio [...] Aussi, ah, je voyage et je parle avec autres personnes, hum, j'écoute à la musique différent. B : Et vous dansez. A : Je danse le tango, et pas beaucoup avec heu heu les gens de toute le monde. A : Comment vous prendre soin ton ton corps ? B: Tous les jours je	Construis sur ce qui a été dit et va plus loin. Construis sur ce que l'autre a dit OU sur ce qu'il a dit, mais ça permet d'ouvrir le discours.

				<p>manger beaucoup, je boire peu, je <i>pratique sports comme football, soccer, humm, la fin de semaine je pratiquer ski [...]</i></p> <p>A : Vos sports très dangereux pour santé, parce que dans le football il y a beaucoup de ... faire du ski est très dangereux, Mikael Schumacher aujourd'hui, humm, il ya dans l'hôpital après le faire du ski alpine</p>	
2.3	<p><u>Promoters</u> <i>Question form</i></p> <p>A participant uses promoters that encourage continuation of the conversation.</p>	Bejarano et al, 1997	<p>Student 1: I think you are wrong because...</p> <p>Student 2: You really think so? Why do you say that?</p>	<p>A : Le 3^e pour moi, c'est voler quelque chose dans une magasin.</p> <p>B : Pour moi, ah je suis ... parce que frapper quelqu'un en plein visage. Haha !</p> <p>A : Tu tu penses que frapper quelqu'un en plein visage c'est moins moins pire ? moins pire ? que l'autre ?</p> <p>A : Humaines sont, humaines sont...</p> <p>B : sont quoi ?</p> <p>A : égoïstes !</p> <p>B : oui, mais si si tu dois choisir entre la mort, la mort d'une humain et la mort d'une animal, tu préfères la mort d'une animal hein ? oui ?</p>	<p>Demande d'opinion ou d'explication ou d'approfondissement par rapport à ce que l'interlocuteur a dit (différent du Follow Up qui est plus une façon d'obtenir plus d'info).</p> <p>On peut entendre en sous-question « pourquoi ? » « qu'est-ce qui te fait dire ça ? »</p>

2.4	<p><u>Responding - Opinion</u></p> <p>A participant responds to a content-related question asked by a member of the group. Such responses can include expressions of agreement or disagreement.</p>	Bejarano et al, 1997	<p>Student 1: I have a kibbutz with a lot of money so I stay. But in the other kibbutz... Student 2: I not agree with you. I think...</p>	<p>Je pense heu c'est une crime qui est très terrible avoir une prisonnière innocente et le sa son sa famille peut-être souffre beaucoup oui ?</p> <p>Mais c'est mieux que ne pas pas dire à un amant qu'on a le sida parce que tu ne tues une personne, tu heu peux donner une une infection mais mais il a la vie, haha, il est en vie.</p> <p>Pour moi, je pense c'est plus grave dire ne pas dire un ami quelqu'un a le sida parce que c'est ton amour et tu as le <i>encounter sexual</i> avec cette personne et tu as morte cette personne parce que tu as tu ne dis pas.</p>	<p>Donne son opinion en accord ou en désaccord et explique son point de vue en vue de stimuler une discussion. Pas seulement, « je suis d'accord » qui peut être un Maintenance 4.1</p> <p>Réponse simple à la tâche.0.2</p> <p>Ça peut être aussi « pour moi, c'est plus important parce que ... » une explication doit cependant accompagner.</p>
2.5	<p><u>Réponse simple à l'intervention</u></p>	<p>Nouvelle catégorie non répertoriée. Ici, il s'agit d'identifier les occurrences où les étudiants répondent aux relances de leurs partenaires. On fait la distinction entre les réponses à la question de la tâche (0.2). C'est parce que les partenaires ont poussé la conversation davantage (2.1, 2.2, 2.3, 2.4).</p> <p><u>Nous excluons cette catégorie d'actes de paroles de l'analyse car elle ne relève pas des stratégies d'interactions orales.</u></p>	<p>A : Comment faites-vous pour vous tenir au courant de l'actualité ? [...]</p> <p>B : Je lis beaucoup de journals et...</p> <p>C : <i>Quels journals ?</i></p> <p>B : Je lis Thought Catalog.</p> <p>A : Comment vous apprendre, apprendrez votre français ? [...]</p> <p>B : [...] Hum, j'ai hum écoute la musique en en français de temps en temps [...]</p> <p>[...]</p> <p>C : <i>Quelle musique tu écouter ?</i></p> <p>B : Seulement sur YouTube. Je chercher ah chanson chansons en français mais depuis j'ai choisi quelque chose je ne sais qui est bonne.</p>	<p>Après avoir répondu à la question de la tâche, C pose une follow up question pour faire parler B davantage. La réponse de B est codée comme une réponse simple à l'intervention car ici on ne répond pas à la question de la tâche mais à l'effort de pousser les interactions.</p>	

3. ICO 3 : Vérifier et confirmer la compréhension				Exemples du corpus de cette expérimentation	Commentaires et descriptifs
3.1	<u>Comprehension checks</u> Checking for comprehension Consists of comprehension questions asked by the speaker in order to check the interlocutor's understanding of the message (Bejarano et al)	Long, 1980 Nakatani, 2005 Bejarano, 1997	Do you understand ? Do you see? Do you see what I mean?	Vous me comprendre? Vous me comprenez? Tu as compris? Oui? non?	Il s'agit ici pour l'interlocuteur de s'assurer que son partenaire comprend ce qu'il raconte. L'interlocuteur pose directement une question.
3.2	<u>Confirming Comprehension</u>	<u>Aucune étude à notre connaissance n'a fait mention de ce type de code.</u>	Nous jugeons important de ne pas laisser d'actes paroles non-identifiés afin de nous assurer d'un codage le plus fiable possible.	Oui je comprends Ah oui d'accord	Nécessaire d'ajouter ce code car les étudiants ont parfois répondu de manière explicite à la question explicite. Étant donné que nous codons toutes les occurrences il est normal d'identifier ce type de réponse.

4. ICO 4 : Manifester son écoute active				Exemples du corpus de cette expérimentation	commentaires et descriptifs
4.1	<u>Maintenance</u> de l'interlocuteur au locuteur Making positive comments or using other conversation gambits.	Nakatani, 2005	I know what you mean. Sounds good. Hum Yes Really? I see. Ok.	Haha! Moi aussi Je comprends je comprends, (dans le sens de « je vois ce que tu dis ») Oui, ok. C'est bon. Oui, exactement. Hum hum.	Des expressions ici qui informent le locuteur que l'interlocuteur écoute et est attentif à ce que le premier dit. Il ne s'agit pas d'une prise de position (2.4 responding où on pourrait dire, je comprends, je suis d'accord/ ou réponse simple « oui »/ NI 3.1 « je comprends » à une vérification de compréhension.
4.2	<u>Shadowing</u> Exact, partial, or expanded repetitions of the interlocutor's preceding utterance in order to show the listener's understanding of important issues.	Nakatani, 2005	Travel agent (interviewer): We have a bargain tour for four days. Customer (student): Four days . Ah . . . OK.	A : J'ai travaillé dans le journaux, donc j'ai obti, j'ai obtenu de l'argent. B : A'argent. A : Toujours beaucoup de stress, je préfère hum, je préfère hum ah, aller au cinéma. B : Aller au cinéma, oh.	L'interlocuteur ici répète un mot ou une expression dite par le locuteur afin de lui signaler qu'il l'écoute et est en train de traiter l'information. Il ne s'agit pas de répéter le mot afin d'information une non-compréhension du mot ou du sens de ce qui est dit (1.2 Repetition). Le ton de la voix nous indique s'il s'agit d'un Shadowing ou d'un 1.2 Repetition.

5. ICO 5 : Conserver son tour de parole				Exemples du corpus de cette expérimentation	Commentaires et descriptifs
5.1	<u>Self-Solving-Paraphrase</u> Paraphrasing took the form of exemplification or circumlocution for describing characteristic properties or functions of the intended term reduce intended utterances and avoided using certain language structures or specific topics.	Nakata ni, 2005	Paraphrase: Trying to explain the word harbor Customer (student): the place for ships . . . like bay (instead of harbor)	De quelle frapper, avec la main ou le le , comment dites... avec plus fort. (Amanda, post-test)	L'interlocuteur tente de trouver une expression pour rendre son idée sans prendre la bonne. Il réussit à se faire comprendre et ça lui permet de ne pas perdre son tour de parole ni demander de l'aide qui pourrait interrompre son idée.

5.2	<p><u>Self-solving- Restructuring :</u> auto-correction</p> <p>Learners changed to another expression in order to communicate the intended message when they realized their problem in completing a sentence.</p> <p>(Self repair) In which learners attempt to recast their own non-target-like utterances in a target-like way.</p>	<p>Nakata ni, 2005</p> <p>Naught on, 2006</p>	<p>Customer (student): May I <i>see</i> . . . sorry, can I <i>use</i> travelers' check?</p> <p>Humm, I meant to say...</p>	<p>Les personnes peut pouvoir, hum, peut amour beaucoup de personnes dans son vie.</p> <p>Je rejoins mon ami a au bar et boire de, boire beaucoup d'alcool.</p> <p>L'explication t'as donne pour le le poulet, poller oh god ! pollueur l'envionnement.</p> <p>Une personne une personne donne une personne ah prendre une une pap verre papier sur la rue.</p>	<p>Ici, c'est lorsque l'étudiant a dû mal à produire sa phrase/mot mais parvient à faire une auto-correction, bonne ou erronée.</p> <p>Il y a tentative de correction, contrairement à 5.5 False-Starts où l'interlocuteur ne fait pas de tentative de correction.</p>
5.3	<p><u>Self-Solving-Code-Switching</u></p> <p>en L1 ou langue commune (anglais)</p>	<p>Naught on, 2006</p>		<p>Tu as fait le programme pour le computer ?</p> <p>C'est un blog Life-style !</p> <p>Maltraiter les enfants, c'est la première racine de tous les problèmes dans la Terre. Si vous ne traitez pas vos enfants très bien, Pandora's box. (Mariam, post-test).</p> <p>C'est difficile program. (Nicole, pré-test).</p> <p>Tu ne connais les personnes, tuer, c'est une fou personne qui haha!</p>	<p>Très souvent les étudiants utilisent un mot dans la langue commune /L1 sans demander de l'assistance des autres et sans interrompre leur tour de parole pour chercher le mot approprié dans la langue cible.</p> <p>Il peut être aussi un mot de la langue commune/L1 dit avec un accent français.</p> <p>Ça peut être aussi une syntaxe propre à la L1.</p>

5.4	<p><u>Self-Time Gaining</u></p> <p>When the speakers had difficulties expressing an idea, they used these strategies to give themselves time to think and to keep the communication channel open</p>	Nakata ni, 2005	<p>Let me see, Oh, Humm, ahhhh</p>	<p>Hum, Heu Ahhh</p> <p>Faire exploser une bombe peut hum meurt beaucoup de personnes et ah et ah beaucoup de violence ah ah vient de heu une faire exploser une bombe.</p> <p>Détendre ? Haha, heu, d'habitude j'aime boire le vin.</p>	<p>Afin de ne pas perdre son tour de parole, le locuteur indique à l'interlocuteur qui conserve son tour de parole même si il cherche son idée. Possible que le locuteur utilise cette stratégie pour se donner du temps pour produire.</p> <p>Ils sont très nombreux.</p>
5.5	<p><u>False Starts</u></p> <p>Occasions in the conversational discourse when the learners ran into difficulties in executing their utterance and repeated one or more of the preceding words. This repetition caused disruptions in their plans for producing the intended utterances accurately. The learners sometimes used false starts with pauses, and occasionally they used them when they realized that there were problems with the expression they were using.</p>	Nakata ni, 2005	<p>I . . . I don' t . . . I don't breakfast . . . I have . . . I don't have . .</p> <p>Nakatani avait placé cette stratégie dans les Abandons, comme des indications que l'interlocuteur ne réussit pas à dépasser le bris de communication.</p> <p>Nous avons choisi de le mettre dans l'intention « conserver son tour de parole » car on voit clairement que l'étudiant cherche à pousser son idée jusqu'au bout même si c'est ardu.</p>	<p>Je vais à l'école métro chaque jour, hum, je veux prendre je veux prendre l'autobus pas pas ah pas pas en en voiture.</p> <p>Et les femmes ne ne ah ne ne ne ne n'a n'a connu pas .</p> <p>J'ai choisi violer quelqu'un parce que c'est c'est aussi ah beau mal mal maltraiter les enfants, voler quelqu'un c'est c'est mauvais, c'est mauvais aussi.</p>	<p>Il s'agit d'un bégaiement ou d'une recherche de mots. Il n'y a pas tentative de correction, simplement une difficulté à produire.</p> <p>Ceci témoigne d'un désir de produire et d'une manifestation de conserver son tour de parole. Témoigne d'une prise de risque.</p> <p>Ça évite l'abandon du message.</p>

6. ICO 6 : Signaler une difficulté à communiquer son idée				Exemples du corpus de cette expérimentation	Commentaires et descriptifs
6.1	<u>Requesting Help-Paraphrasing</u> <i>question form</i> Requesting and giving help, which is believed to encourage learners to assist each other in L2/FL production (Bejarano et al., 1997; Ellis et al., 2002)	Naughton, 2006	Student 1 : "The other day I was sitting in a cafe when a... How do you say somebody poor, who asks for money?" Student 2 : "I think the word's beggar or something like that."	Comment se dit, vous n'êtes pas une personne très mal à la tête ? Tomber ? et beaucoup de personnes qui fait de vélo très vite, particulièrement en bas de ? Scendre ?	Par une question directe, l'interlocuteur demande de l'aide pour un mot ou une expression, tout en restant dans la langue cible. Ça peut être une tentative à valider auprès des autres.
6.2	<u>Appealing for Assistance – word translation</u> Enables participants to recruit help from other members of the group in order to express themselves more effectively in the target language	Bejarano et al, 1997 Nakatani, 2005	How do you say...? Hotel clerk (interviewer): . . . Anything else? Customer (student): How can I go . . . [pause] minato (harbor) . . . yotto (yacht) . . .	Un peu fou, crazy ? Je ne sais pas en français, <i>spinach</i> ? Comment se dit <i>scarring</i> ? C'est similaire à tu marches sur glissade avec le sand, sand ? sand ?	Demande explicite de la <u>traduction</u> de mots en langue commune/L1 . Le locuteur s'arrête explicitement pour avoir l'information qui lui manque (contrairement au Code-Switching 5.3 où le locuteur évite de s'arrêter pour demander de l'aide.)

7. ICO 7 : Faire et réagir à l'hétéro-correction				Exemples du corpus de cette expérimentation	Commentaires et descriptifs
7.1	<u>Giving assistance</u> Enables interactants to help other members of the group who have difficulty expressing themselves in the target language.	Bejarano et al, 1997	Student 1: to see another...? Student 2: life Student 1: Yes,...to see another life.	A : Heu, je mange beaucoup des salades avec Kale et heu, je ne sais pas en français, <i>spinach</i> ? B : Espiniards, ah. A : Je pense quand vous connaît plusieurs langues, il est une bonne façon de cultiver... votre heu heu ? B : Compréhension du monde ? A : Oui exactement.	L'interlocuteur propose au locuteur un mot ou une expression qui fait une pause car il cherche ce mot ou expression Ça se fait dans la langue cible.

7.2	<u>Repairing</u> Enables participants to correct grammatical or lexical errors in the target language that were made by other members of the group.	Bejarano et al, 1997 Naughton, 2006	Student 1: I don't think that the kibbutz is not good to me... Student 2: not to me, for me... Student 1: ...not good for me after the army. "Sorry, I think you need to say ..."	A : Ok, heu, comment fait-vous pour protéger l'environnement ? B : Je pense c'est comment faites-vous. A : Comment faites-vous ? B : Faites-vous. A : Faites-vous ? Comment faites-vous ? Ah ouais, comment faites-vous pour protéger l'environnement ? A : Il es cien city, cien ville. B : Hum, an-cien. A : Ancien ville.	L'interlocuteur corrige (en bien ou en mal) de son propre chef une erreur faite par le locuteur.
7.3	<u>Can't Repair but Acknowledges</u>	<u>Aucune étude à notre connaissance n'a fait mention de ce type de code.</u>	Nous jugeons important de ne pas laisser d'actes paroles non-identifiés afin de nous assurer d'un codage le plus fiable possible.	N-D	Le participant reconnaît qu'il doit aider son partenaires mais annonce qu'il en est incapable
7.4	<u>Uptake</u> « Refers to a student's utterance that immediately follows the teacher's feedback and that constitutes a reaction in some way to the teacher's intention to draw attention to some aspect of the student's initial utterance ».	Lyster & Ranta, 1997, p.49	St: Là, je veux, là je vas le faire à pied. T4: ... avec mon pied. St: ... avec mon pied.	A : Ok, heu, comment fait-vous pour protéger l'environnement ? B : Je pense c'est comment faites-vous. A : Comment faites-vous ? B : Faites-vous. A : Faites-vous ? Comment faites-vous ? Ah ouais, comment faites-vous pour protéger l'environnement ?	Le locuteur intègre la correction faite par l'interlocuteur en répétant la correction, qu'elle soit bien réparée ou non. Nous distinguons ici du « 7.5 intake » où le locuteur montre qu'il a entendu la correction mais ne l'utilise pas pour une raison x. Il est important de noter que nous n'analysons pas la réparation.

7.5	<p><u>Intake</u> (Acknowledge only)</p> <p>Chaudron, 1985 : intake is « processing of target language input » Faersh and Kasper, 1980 : « intake is [...] detected input that learner has comprehended (maybe partially on the basis of non-linguistic aspects relating to the communication that takes place)</p>	<p>Reinders, 2012</p> <p>Fait une revue de la littérature des concepts d'output, input, uptake, intake.</p> <p>Le débat sur l'intake est vaste et existe depuis longtemps. Les définitions sont variées et abordent différents aspects de l'intake.</p> <p>Nous retenons que l'intake est une réaction à l'input fourni par autrui.</p> <p>Comme notre mémoire ne porte pas sur cette stratégie nous ne la détaillons pas davantage. Ce code permet simplement d'identifier la stratégie derrière l'intention et permettre ainsi d'étiquetter toutes les occurrences</p>	<p>Oui Ah oui, D'accord</p> <p>A : Si il fait très froid, il y a beaucoup de neige ou comme ça, j'ai juste à marcher dans la rue <i>et j'ai treadmill ou</i> B : <i>Le tapis roule.</i> A : Oui. B : Hum humm A : Mais dans l'été est très facile.</p>	<p>Le locuteur réagit et montre qu'il a entendu la correction mais ne la réutilise pas en tant que telle.</p> <p>Nous opposons Intake à Uptake (Lyster & Ranta, 1997) en ce sens où dans le Intake il n'y a pas de tentative de correction. Toutefois, il y a une reconnaissance de la réparation apportée par l'interlocuteur.</p> <p>Ça serait un intake positif, le locuteur reconnaît et accepte l'input fourni par l'interlocuteur. Le contraire de la stratégie suivante 7.6 acknowledges but refutes</p>
7.6	<p><u>Acknowledges but refutes input</u></p>	<p><u>Aucune étude à notre connaissance n'a fait mention de ce type de code.</u></p> <p>Nous jugeons important de ne pas laisser d'actes paroles non-identifiés afin de nous assurer d'un codage le plus fiable possible.</p>	<p>A : Heu, j'ai j'ai allée hum avec ma sœur ou je ne sais pas pour my mind ? B : Mon mental ? A : Non. Pour pour B : Psy, psychologie ? A : Haha, Je ne sais !</p>	<p>L'interlocuteur propose des solutions pour aider le locuteur mais ce dernier réfute les propositions (le contraire de Intake où le locuteur accepte la proposition, sans l'intégrer et le Uptake où le locuteur répète la proposition).</p> <p>Ça serait un Intake négatif, le contraire de l'intake positif (7.5)</p>

8. Interrompre la communication dans la langue cible <u>Nous excluons cette intention de l'analyse car elle ne relève pas des stratégies d'interactions orales en langue cible.</u>			Exemples du corpus de cette expérimentation	descriptifs et commentaires
Nous jugeons important de ne pas laisser d'actes paroles non-identifiés afin de nous assurer d'un codage le plus fiable possible.				
8.1	<u>Message Abandonment</u> To avoid engaging in communication when they faced problems in the target language. When they were not able to find appropriate forms or rules, they stopped speaking in midsentence and left a message unfinished.	Nakatani, 2005	Et aussi parler avec les autres quand vous êtes réaliser que ce n'est pas très grand, ce n'est pas la fin de le monde, c'est juste... Mais maintenant nous sommes. Tu ne connais les personnes, tuer, c'est une fou personne qui haha! Oui mais... Ha, je pense que prononciation, ah...	Le locuteur cesse de parler ou ne finit pas sa phrase, soit parce qu' : il ne sait plus quoi dire il ne sent pas capable de communiquer son idée dans la langue cible. cherche son mot et n'utilise pas le self time gaining pour conserver son tour de parole. L'interlocuteur l'interrompt. Le ton de la voix est ici important car on comprend qu'il ne s'agit pas une demande d'assistance ou une recherche de mot. Le ton descend et on entend un abandon. (difficile de connaître la raison, donc, dès qu'il y a phrase/idée incomplète on considère que c'est un abandon. Trop difficile de savoir l'intention.
8.2	<u>L1</u> Uses L1 within the target language without interrupting message	Nakatani, 2005 Naughton, 2006	Je peux, how do you say take a breath, take a breath? Heu, I think it's what you do to to to to meet your your your soul mate. I didn't understand. Can we do another one? Ok, let's just move on.	Le locuteur répond ou émet une phrase en langue commune ou L1 (peut importe la raison), même si l'intention est autre. Dès que la phrase est en anglais, on code L1.

8.3	<u>I don't know what to say !</u>	<u>Aucune étude à notre connaissance n'a fait mention de ce type de code.</u>	<p>A : Qu'est-ce que, qu'est-ce que vous faites pour le protéger l'enviro, l'environnement?</p> <p>B : Je ne sais pas, peut-être, je ne sais pas</p> <p>Aujourd'hui, déjeuner?</p> <p>Je mange... je ne sais pas! Je ne sais pas! Mais, je mange.</p> <p>Pour moi autre chose, même chose, autre action, autre chose, je n'aisse pas [je ne sais pas] que mieux ou que plus pire. Je n'aisse pas [je ne sais pas].</p>	
-----	-----------------------------------	---	--	--

9. Portions de la discussion éliminées. <u>Nous excluons cette intention de l'analyse car elle ne relève pas des stratégies d'interactions orales.</u>			Exemples du corpus de cette expérimentation	Descriptifs et commentaires
9.1	<u>Teacher intervenes</u>	<u>Aucune étude à notre connaissance n'a fait mention de ce type de code.</u> Nous jugeons important de ne pas laisser d'actes paroles non-identifiés afin de nous assurer d'un codage le plus fiable possible.		Le prof fait des interventions et pousse les étudiants à utiliser des stratégies. Comme ça ne vient pas d'eux, on ne peut comptabiliser ces occurrences. Les interventions du prof ont été réalisées à cause du contexte où celui-ci est observateur participant. Impossible de ne pas s'impliquer à causé du contexte de classe
9.2	<u>Student discarded</u>		GA CO LE	Étudiant absent à l'une ou l'autre des étapes (pré-test, post-test ou même modélisation 1 et modélisation 2).
9.3	<u>Impossible to understand what the student wants to express</u>			Ce que le locuteur dit est difficile à comprendre et il est impossible d'identifier l'intention. Afin de ne pas fausser le codage, on élimine ces occurrences.

10. Code incertain	descriptifs et commentaires
Aucune étude à notre connaissance n'a utilisé ce code.	Ce code était temporaire afin de pouvoir identifier les cas problématiques qui nécessitaient une réflexion plus attentive. Ce code a été éliminé car nous avons identifié toutes les occurrences. Dans le cas d'un doute persistant, nous avons identifié les occurrences incertaines en 10.3 Impossible to Understand, pour éviter de fausser le codage.

ANNEXE D

AIDE-MÉMOIRE À L'INTENTION DES ÉTUDIANTS-PARTICIPANTS

1. Demander et donner une clarification

Objectifs :

- ⇒ Pour rétablir un bris dans la communication
- ⇒ Pour approfondir et mieux comprendre le sens de ce qui est dit
- ⇒ Pour assurer une bonne compréhension mutuelle
- ⇒ Pour approfondir et aller plus loin dans les échanges
- ⇒ Pour réinvestir les connaissances antérieures

❖ Demander une clarification

- Lorsque vous ne comprenez pas le mot ou l'expression de votre partenaire.
 - Répétez le mot :
 - *Un pompier? L'âme sœur?*
 - Demandez directement une clarification :
 - *Qu'est-ce que tu as dit?*
 - *Qu'est-ce que tu veux dire? Qu'est-ce que « pompier » veut dire?*
 - *Peux-tu réexpliquer encore?*
 - *Peut-tu me donner un exemple?*
 - Affirmez directement le besoin de clarification :
 - *Je ne comprends.*
 - *Je ne sais pas ce que pompier veut dire.*
 - Donnez une hypothèse comme clarification :
 - *Un pompier, c'est une personne qui met de l'essence dans la voiture?*
 - *Un congé parental, le congé quand tu as un bébé?*

❖ Donner une clarification

- Lorsque votre partenaire ne comprend pas un mot ou une expression.

*Par exemple : A : Cette chambre est très sombre.
B : Sombre, qu'est-ce que ça veut dire?*

- Offrez un synonyme : Cette chambre est noire.
- Offrez un contraire : Le contraire de ensoleillé, de lumineux, de clair.
- Offrez une explication : Il n'y a pas de lumière. Il n'y a pas beaucoup de fenêtres, il fait noir.

*Par exemple : A : J'adore faire des piques-niques au parc.
B : Un parc? Un pique-nique?*

- Donnez des exemples : Un parc, tu sais, comme le parc Lafontaine ou le Mont-Royal.
- Donnez une explication : un pique-nique, c'est un repas qu'on mange à l'extérieur, sur une couverture, normalement il fait beau, on mange des sandwiches et on joue au frisbee.

2. Développer et inciter des interactions

Objectifs :

- ⇒ Pour faire parler son interlocuteur et le faire pratiquer davantage
 - ⇒ Pour approfondir et aller plus loin dans les échanges
 - ⇒ Pour pratiquer à être attentif à ce que l'autre dit
 - ⇒ Pour vérifier si on a bien compris
 - ⇒ Pour vérifier si on est bien compris
 - ⇒ Pour maintenir la communication
 - ⇒ Aide à rétablir un bris dans la communication
 - ⇒ Aide à réinvestir les connaissances antérieures
- *Lorsque vous discutez avec vos partenaires, posez des questions de suivi, demander l'opinion, demander des explications ou dire ce que l'on sait sur le sujet encouragent les autres à développer et à pratiquer davantage.*
 - *Il faut être curieux pour maintenir la conversation.*
 - *Plus vous posez de questions et réagissez à ce l'autre dit, plus vous parlez, plus vous pratiquez la langue. Plus vous pratiquez, plus vous réinvestissez vos connaissances antérieures.*

Exemples :

A : Je suis allée au cinéma hier soir.

B : Ah oui? Qu'est-ce que tu as vu?

- As-tu aimé ce film? Pourquoi?
- As-tu vu d'autres films de ce réalisateur?
- J'ai entendu que ce film va gagner des prix aux Oscars cette année.
- Ce film a été tourné ici à Montréal. Les Américains aiment beaucoup venir ici je crois.
- Moi, je n'ai pas aimé ce film.
- Je préfère le cinéma de répertoire, je n'aime pas les grandes salles. Et toi?

ANNEXE E

TÂCHES DE PRÉ-TEST ET DE POST-TEST

PRÉ-TEST : Tâche no1 : **Comment faites-vous pour...**

En utilisant que des verbes au présent, discutez avec votre partenaire comment vous faites pour accomplir les objectifs suivants (5 chacun).

1. vous détendre?
2. trouver un colocataire? un logement?
3. apprendre/pratiquer le français?
4. prendre soin de votre corps?
5. réduire le stress durant la période d'examens?
6. protéger l'environnement?
7. vous cultiver?
8. rencontrer votre "âme soeur"?
9. soulager un "lendemain de veille"?
10. guérir d'une peine d'amour?
11. obtenir de l'argent?
12. vous tenir au courant de l'actualité?
13. rendre le monde meilleur?
14. chasser l'ennui, la solitude, la nostalgie de votre pays/province?

POST-TEST : Tâche no 4 : **Le Dilemme moral**

(Université Laval : École des langues vivantes : Richard Vachon)

D'abord seul, établissez l'ordre de gravité des actions suivantes, du moins pire (no 1) au pire (no 12).

- | | |
|-------|--------------------------------|
| _____ | Prendre des otages |
| _____ | Dévaliser une banque |
| _____ | Lire les courriels d'un autre. |

- _____ Violer quelqu'un.
- _____ Faire exploser une bombe sur une île habitée par des humains.
- _____ Voler quelque chose dans un magasin.
- _____ Manquer à une promesse.
- _____ Frapper quelqu'un en plein visage.
- _____ Polluer l'environnement.
- _____ Exterminer une espèce de baleines.
- _____ Ne pas dire à un amant qu'on a le sida.
- _____ Maltraiter les enfants.

Ensuite, en équipe de 3, vous devez établir l'ordre de gravité des actions suivantes, du moins pire (no 1) au pire (no 12) en une seule liste finale pour l'équipe.

ANNEXE F

QUESTIONNAIRE À L'INTENTION DES ÉTUDIANTS-PARTICIPANTS

L'impact de la modélisation de stratégies de communication orale (SCO) sur la participation des locuteurs non-natifs adultes durant une tâche en petites équipes.

1. Cochez la réponse qui répond le mieux à votre situation.

a) Avant les ateliers sur les stratégies, dans les activités orales avec mes collègues de classe, j'utilisais une ou plusieurs stratégies de communication orale (SCO) suivantes :

	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
Développer et inciter des interactions					
Demander une clarification					
Donner une clarification					

b) Après les ateliers sur les stratégies, dans les activités orales avec mes collègues de classe j'ai été capable d'utiliser une ou plusieurs SCO.

	<i>Jamais</i>	<i>Rarement</i>	<i>Parfois</i>	<i>Souvent</i>	<i>Très souvent</i>
Développer et inciter des interactions					
Demander une clarification					
Donner une clarification					

2. Cochez la réponse qui décrit le mieux votre opinion.

J'ai trouvé les deux ateliers sur les stratégies de communication orale ...

Inutiles	Peu utiles	Plus ou moins utiles	Utiles	Très utiles

3. Indiquez votre degré d'accord avec les affirmations suivantes.

	<i>Fortement en désaccord</i>	<i>Pas d'accord</i>	<i>Plus ou moins d'accord</i>	<i>D'accord</i>	<i>Fortement d'accord</i>
Les ateliers sur les SCO m'ont donné l'occasion de pratiquer concrètement les stratégies.					
Les ateliers sur les SCO m'ont apporté de nouvelles connaissances.					
Les ateliers sur les SCO ont rafraîchi mes anciennes connaissances.					
Les tâches en équipe m'ont permis d'apprendre de mes collègues de classe.					
J'ai compris et mémorisé les 2 SCO.					
Je suis capable d'intégrer les 2 SCO dans ma pratique quotidienne en salle de classe.					
Je suis capable d'intégrer les 2 SCO dans ma pratique quotidienne à l'extérieur de la salle de classe.					
Les ateliers sur les SCO m'ont encouragé à prendre des risques en français.					
Les SCO m'aident à comprendre les autres et me faire comprendre des autres.					
Les SCO me donnent confiance en moi.					
Les ateliers sur les SCO sont une perte de temps.					

Je connaissais déjà toutes les SCO avant les ateliers.					
J'ai besoin de SCO pour communiquer avec les autres.					
En général, les activités en équipe m'aident à apprendre la langue.					
Je pense que mes collègues de classe sont une source importante d'apprentissage du français.					
Seul l'enseignant peut m'aider avec la langue.					

4. Évaluez votre capacité à communiquer.

	<i>Très mauvaise</i>	<i>Mauvaise</i>	<i>Plus ou moins bonne</i>	<i>Bonne</i>	<i>Très bonne</i>
Selon moi, avant la formation sur les SCO, ma capacité à communiquer était...					
Selon moi, immédiatement après l'atelier 1 (stratégie « demander et donner des clarifications ») , ma capacité à communiquer était...					
Selon moi, immédiatement après l'atelier 2 (stratégie « développer et inciter des interactions ») , ma capacité à communiquer était...					
Selon moi, après une semaine à pratiquer les SCO , ma capacité à communiquer est...					

5. En comparant la tâche 1 : *comment faites-vous pour...* et la tâche 4 : *les professions*, identifiez le degré de difficulté.

	Très difficile	Difficile	Moyenne	Facile	Très facile
Tâche 1 : « comment faites-vous pour... »					
Tâche 4 : « les professions »					

6. Selon vous, qu'est-ce qui influence le plus votre capacité à communiquer oralement avec vos collègues de classe? Placez les facteurs du plus important (1) au 9 moins important (9).

- _____ La tâche
 _____ Le niveau de compétence de vos partenaires
 _____ Votre niveau de compétence
 _____ L'amitié avec vos partenaires et le degré de confiance
 _____ La pratique de l'oral au quotidien en classe
 _____ La pratique de l'oral au quotidien à l'extérieur de la classe
 _____ La présence du professeur
 _____ L'absence du professeur
 _____ La formation sur les stratégies de communication orale

7. Finalement, quelques questions sur vous.

Quel est votre âge?

- _____ 18 à 20 ans _____ 21 à 25 ans _____ 26 à 30 ans _____ 31 à 35 ans
 _____ 36 à 40 ans _____ 41 à 45 ans _____ 46 à 50 ans _____ 51 à 55 ans

Quel est votre sexe? _____ Homme _____ Femme

Quelle est votre nationalité?

Depuis combien de temps êtes-vous à Montréal?

Combien de sessions *avant le niveau 3* avez-vous complétées au programme intensif de langue de McGill?

Avez-vous étudié le français *ailleurs* avant de venir à McGill? _____ Oui _____ Non

Si oui, combien de temps? _____

Commentaires

Merci de votre participation et de nous avoir accordé votre précieux temps!
Bonne fin de session!

ANNEXE G

QUESTIONS D'ENTREVUE À L'INTENTION DES ENSEIGNANTES- PARTICIPANTES

L'impact de la modélisation de stratégies de communication orale sur la participation des locuteurs non-natifs adultes durant une tâche en petites équipes.

1. Comment décririez-vous le groupe? Est-il représentatif du niveau 3? Si oui, comment et sinon, quelles sont les particularités de ce groupe?
2. Avez-vous enseigné des stratégies de communication à votre groupe? Si oui, lesquelles?
3. Comment la communication orale entre vos étudiants vous semble-t-elle
Avant la formation des stratégies?
Immédiatement après les ateliers sur les stratégies?
Après quelques semaines de pratique?
4. Comment évaluez-vous le niveau d'appropriation des deux stratégies de communication orale modélisées chez les étudiants?
5. Y a-t-il des avantages pour vos étudiants d'avoir suivi une formation sur les stratégies? Si oui, lesquels?
6. Y avait-il des défis pour vos étudiants d'utiliser ces stratégies? Si oui, lesquels ?
7. Avez-vous encouragé vos étudiants à utiliser les stratégies en dehors de l'expérimentation?
Si oui, dans quelle mesure et comment cela s'est-il passé?
Sinon, pourquoi ne l'avez-vous pas fait?
8. Y a-t-il d'autres informations ou observations que vous aimeriez apporter au sujet de l'intégration des stratégies de communication orale, de la modélisation, des tâches ou de l'impact de ceux-ci?

ANNEXE H

RÉSULTATS PAR ICO ET PAR STRATÉGIES, EN POURCENTAGES D'UTILISATION

Stratégies	Pré-test	%	%	Post-test	%	%
	Freq	des stratégies	de l'ICO	Freq	des stratégies	de l'ICO
ICO 1 DEMANDER ET DONNER DES CLARIFICATIONS	45	4,90%	100%	97	7,49%	100%
1.1 Requesting Clarification	8	0,89%	17,80%	18	1,39%	18,56%
1.2 Repetition	15	1,66%	33,33%	15	1,15%	15,46%
1.3 Appeal for Help	0	0%	0%	0	0%	0%
1.4 Checking for Clarification	8	0,89%	17,78%	25	1,92%	25,77%
1.5 Modified Output	7	0,78%	15,56%	9	0,69%	9,27%
1.6 Giving Clarification	7	0,78%	15,56%	30	2,31%	30,93%
ICO 2: DÉVELOPPER ET INCITER DES INTERACTIONS	182	20,16%	100%	277	21,36%	100%
2.1 Follow up questions	77	8,52%	50,66%	31	2,39%	11,19%
2.2 Elaborating	72	7,97%	39,56%	80	6,17%	28,88%
2.3 Promoters	11	1,22%	6,04%	51	3,93%	18,41%
2.4 Responding Opinion	22	2,44%	12,09%	115	8,87%	41,52%
ICO 3: VÉRIFIER ET CONFIRMER LA COMPRÉHENSION	6	0,67%		9	0,69%	
3.1 Comprehension Checks	2			2		
3.2 Comprehension Confirmation	4			7		
ICO 4: MANIFESTER UNE ÉCOUTE ACTIVE	108	11,96%		246	19%	
4.1 Maintenance	89			210		
4.2 Shadowing	19			36		

Stratégies	Pré- test	%	%	Post- test	%	%
	Freq	des stratégies	de l'ICO	Freq	des stratégies	de l'ICO
ICO 5: CONSERVER SON TOUR DE PAROLE	470	52,05%		561	43,25%	
5.1 Self-Solving-Paraphrase	59			2		
5.2 Self-Solving-Restructuring	44			57		
5.3 Self-Solving-Code switching L1	44			48		
5.4 Self Time Gaining	239			239		
5.5 False Starts	84			215		
ICO 6: SIGNALER UNE DIFFICULTÉ À COMMUNIQUER	13	1,44%		21	1,62%	
6.1 Requesting Help-Paraphrasing	1			7		
6.2 Appealing for Assistance	12			14		
ICO 7: FAIRE ET RÉAGIR À L'HÉTÉRO-CORRECTION	79	8,75%		86	6,63%	
7.1 Giving Assistance	25			41		
7.2 Repairing	22			13		
7.3 Can't repair but acknowledges	0			0		
7.4 Uptake	21			24		
7.5 Intake (acknowledge only)	7			5		
7.6 Reconnaît l'aide mais réfute	4			3		
	903	100%		1297	100%	

ANNEXE I

ENTREVUE DE FIN D'EXPÉRIMENTATION

Mercredi le 12 février, 5 jours après le post test.

Professeur no 1

- Est-ce que tu peux me donner tes impressions générales de mon passage en classe? En petites équipes c'est mieux, ils font un effort, certains, ça les a beaucoup aidés.
- **À l'extérieur de la classe?** À l'extérieur, non.
- Est-ce que tu vois un changement après mon passage? C'est un groupe passif, inerte, ils ont besoin de beaucoup d'encouragements du prof. Sans quoi...Ils commencent, mais assez difficile, ça prend le prof, les plus forts ça les a beaucoup aidé. Les plus faibles, si on les aide, si on leur rappelle la stratégie, ils peuvent le faire, mais ce n'est pas du tout spontané, pas encore assez confiants, laborieux, ils savent qu'ils doivent essayer d'expliquer. La modélisation doit être faite sur une plus longue période et de manière plus régulière pour bien faire entrer le réflexe (comme un prof le ferait systématiquement dans sa classe)
- Le groupe? : il est différent des autres niveaux 3 : c'est comme frapper un mur. Ils sont présents physiquement mais absolument aucune expression, très difficile de lire s'ils ont compris, tendance de ne jamais répondre aux questions en grand groupe, mais juste, avez vous fait ça, quels sont vos plans pour le w-end..., avez-vous compris oui ou non? Donc c'est un groupe qui n'est pas participatif, manque totalement de curiosité, pas seulement vis à vis de la langue, mais envers eux-mêmes. Ça se voit durant les revues de presse, qui sont vraiment plates, y'a plus d'habiletés linguistiques maintenant (à la 5^e semaine) mais c'est vraiment du terre

à terre, ça ne lève pas. C'est très difficile de s'investir en spontané, il y a une sorte de réticence de ne pas développer de faire d'efforts, qui ne veulent pas s'exposer et prendre de risques, à part 3 ou 4, mais les autres, à l'oral, car à l'écrit c'est différent.

- **Est-ce qu'il y a des différences en petites équipes?** Oui! tu sens que ça marche mieux, à cause du fait qu'ils travaillent toujours avec les mêmes personnes, ils n'aiment pas changer de partenaires, soit parce que ça les déstabilise, soit parce que ça fait 3 sessions qu'ils sont ensemble pour la plupart d'eux, soit par antipathie, c'est difficile à dire. Tu vois sur leur visage que lorsqu'ils changent de groupe ils ne sont pas contents.

- Sur les 17, combien sont de retour? La moitié? 12 ou 13.

En équipe, toujours avec des amis, sauf les nouveaux qui se sont placés ensemble. Les gens c'est vraiment des petites cliques. Manque d'intérêt pour les autres.

Difficile de fonctionner en plénière à cause de ça. En petites équipes, c'est mieux.

- **Stratégies avant mon arrivée?** Non pas vraiment car je savais que tu allais en parler.
- **Formation : capacité à communiquer entre eux avant que j'arrive même s'il y a eu peu de temps?** Ils ont plus de facilité à s'exprimer, certains en tout cas, ça a débloqué. Le problème avec ces gens-là, c'est comme si tout à coup, le souci des bonnes notes, on travaille pour la note. Quand même, les Asiatiques, elles, comme C etc, ça a aidé énormément, tes ateliers lui ont beaucoup aidé, donné confiance, ça se sent même en plénière. On sent un déblocage. Le fait que ce soit la 5^e semaine? Ils ont pratiqué, pratiqué. Oui bien sûr, le climat confiance etc, mais à la 5^e, c'est la course à la note de passage, ils se révèlent plus participatifs que jamais, en plénière et en petits groupes.
- **Au niveau de la formation, le temps que j'ai passé avec eux? Est-ce qu'il y a des avantages, des défis?** Difficile de suivre la formation ou bénéfique de **s'arrêter pour en parler?** Ça a été bénéfique, car ça a permis de mieux te connaître, important d'installer un climat de confiance. Aussi le fait que tu es québécoise, ça ajoute au contact avec quelqu'un d'ici. Fantastique d'avoir quelqu'un de l'extérieur de monde de l'éducation qui vienne leur dire des choses qui vont être travaillées par les profs. Une sorte de parenthèse, côté ludique, le vendredi c'est l'expé! Ça rapport à la classe mais c'est détaché en même temps.
- **Le fait d'avoir donné un Powerpoint, des infos, des faits, trop?** Normalement le prof explique les stratégies au besoin, sur le fait, de manière fonctionnelle

plutôt que rationnelle, **est-ce que c'était trop?** Idéalement, c'aurait été mieux d'étaler dans le temps, mais vu le temps que tu avais c'était très bien très clair. On fait aussi avec les contraintes. De manière idéale? Préférable de faire ça de manière idéale plutôt que de marquer un temps d'arrêt. C'aurait été bien d'avoir plus de temps pour réitérer et les mettre en situation plus souvent. Y'a quand même une différence entre les activités que tu as faites et ce qui se passe avec moi et M. Ils sont en petites équipes quand même mais l'emphase est mise sur un réinvestissement particulier, réinvestir tel ou tel truc. Ça a été approché de manière différente, sous une forme plus ludique, plus parler pour parler même si ça reprend des points de grammaire. Même si le prof demande ça, c'est pas pareil, c'est pas reçu de la même manière. C'est vraiment un bon complément donc que tu viennes de l'extérieur.

- Et les tâches, au niveau difficulté, trop difficile, approprié? La dernière, le dilemme moral, j'ai été agréablement surprise. Là, vraiment ils ont embarqué, et je les ai entendus parler sur la longueur.
- **Tu as encouragé les étudiants à utiliser les stratégies, tu m'en as parlé plusieurs fois.** Est-ce que ça a bien été reçu? C'est difficile à savoir, ils sont impossibles.
- Autre chose à ajouter? Pas eu de feedback des étudiants encore, mon point de vue, c'était vraiment une bonne chose, mais le fait quelqu'un vienne de l'extérieur et fasse quelque chose avec eux était vraiment bien.
- Le choix des stratégies? Vraiment appropriées à notre niveau (3) vraiment importante pour les amener au niveau 4. Choix pertinent. Super importantes même pour la vie de tous les jours.
- **As-tu l'impression que les étudiants pratiquent le français à l'extérieur de la classe? [c'est pas l'impression qu'ils m'ont laissé]** : certains à la pause, 3 ou 4, mais non, très peu de pratique, même en parlant de mtl, absolument un manque d'intérêt. Et c'est un groupe qui dans l'ensemble n'a pas fait de progrès, [en considérant tout depuis 5 semaines] et c'est décevant ils ont en plus ton apport [ils ont eu un petit extra pour aller plus loin] d'autres groupes auraient vraiment absorbé et faire un saut incroyable. Je suis assez découragée pour te dire la vérité.

Professeur no 2

- Comment tu décrirais le groupe? **C'est ta première fois que tu enseignes au 3.**

Pas un groupe homogène. Certains étaient plus préparés que les autres ce qui fait que certains moments le déroulement des activités empiétaient sur leur participation. Groupe très lent, même les plus forts, on sait pas où ils sont, s'ils ont compris les choses, participent pas vraiment, posent pas de questions pour montrer s'ils ont compris ni pour mieux comprendre. Tu te ramasses au milieu de l'activité et tu réalises qu'ils ont rien compris. [Ils ne communiquent pas leur problème?] Même dans les sorties, [même 5 semaines après?], oui, toujours comme ça. Pas de la timidité.

- Est-ce que tu as spontanément enseigné certaines stratégies parce qu'il y avait un besoin particulier?

Avant que tu arrives, stratégies de contraire, avec les adjectifs ça se fait bien, c'était donc pas totalement nouveau, mais comme ils n'ont pas d'aplomb, même si t'enseignes et ils pratiquent 10-15 min mais le lendemain, ils cherchent dans le dictionnaire, la stratégie reste pas.

[Même après mon passage, ça reste ponctuel si on leur dit de le faire toute suite?

Mauvais réflexes restent toujours, surtout avec ce genre de groupe, ont toujours besoin d'être guidés. Je sais pas si c'est typique du niveau 3, mais j'ai eu des groupes élémentaires qui prenaient plus de risques. [Si tu les guides, vont-ils le faire?] Oui! Y vont le faire, certains n'ont pas le niveau linguistique pour aller dans les explications, définitions, donc retour au dico de toute manière. [Vont-ils vers l'anglais?] Non, pas particulièrement.

- La formation, assez guidé, avec le Powerpoint, temps d'arrêt. **C'est quoi ton senti? Bonne chose ou pas? Alternative de montrer stratégies de manière régulière, là, j'ai marqué un temps d'arrêt, comment est-ce que ça a passé?**

Je trouve que ça tombait à pic, surtout avec un groupe où il faut s'arrêter pour expliquer les choses. Ils ont vraiment besoin d'encadrement. Ils ont besoin de beaucoup de pratique après, mais le temps ne le permettait pas. Ton approche était bonne, au moment où tu leur expliques et encadres, ils ont cliqué. [Donc, de leur montrer une stratégie au passage, genre, en passant, ça pourrait aider de...] n'aurait pas été optimal]. Avec ce groupe-ci, c'était mieux.

- Les deux stratégies étaient pertinentes?

Des choses que j'appliquais avant, surtout les contraires et les définitions. Ils étaient quand même au courant, ils avaient besoin que quelqu'un vienne leur montrer et écouter, voici les faits et les études prouvées, moi, je pouvais pas expliquer les études etc, ça renforce le besoin d'étudier ces stratégies, surtout qu'ils avaient déjà des connaissances. Ça complétait très bien le cours, surtout que j'avais appliqué, une semaine avant, ces stratégies avant que tu arrives, ça tombait à pic que tu viennes à la fin de cette semaine-là.

- Est-ce que tu as encouragé les étudiants à utiliser ces stratégies?

Oui, en petites équipes. [En grand groupe?] Disons que la technique que j'appliquais avant était en grand groupe, car disons que c'est un groupe qui vraiment sensible à la correction des enseignants alors disons que les petites équipes, faut vraiment les superviser. Moi j'ai appliqué surtout en grand groupe, avant que tu viennes, pour montrer comment ça se fait.

- Entre eux, sont-ils un peu plus capables? Sont-ils dépendants du feedback des profs?

Ça dépend des cultures. Le feedback est important, mais d'une autorité compétente. **[Si ça vient d'un francophone qui n'est pas un prof?]** Hum, ça dépend mais je ne pense pas que ça irait car les gens d'ici ne parlent pas comme ils ont appris dans leur pays d'origine, donc, c'est une perception culturelle différente. Le facteur culturel est très important dans l'apprentissage des stratégies.

- Autre chose?

Nous, on devrait prendre en considération le facteur culturel. La perception de la correction, de l'écrit, de l'oral, ou de la participation en classe est totalement différente, d'un pays à l'autre.

Autres commentaires sur le background différent. Non pertinent au contexte.

Au niveau du choix des stratégies, faudrait prendre en considération le *background* culturel.

APPENDICE A

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ÉTUDIANTS-PARTICIPANTS



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (étudiants participants)

L'impact de la modélisation des stratégies de communication orale sur la participation des locuteurs non-natifs adultes en FLS durant une tâche en petites équipes.

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : MÉLANIE MALLAMO

Département, centre ou institut : Département de didactique des langues, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-ville, Montréal (Québec) H3C 3P8

Adresse courriel : mallamo.melanie@courrier.uqam.ca

Directeur de recherche : M. Simon Collin

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à vérifier si les apprenants adultes du FLS utilisent les stratégies de communication durant une tâche orale en équipe de 3 participants après une modélisation des stratégies.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à exécuter en équipe de trois, avec les partenaires de votre choix, une tâche orale qui réinvestit le contenu grammatical vu en classe avec vos enseignantes. Ensuite, vous suivrez en deux étapes une formation sur les stratégies de communication utiles pour vous aider à communiquer oralement avec vos partenaires en français et vous entraider. Par après, vous aurez à exécuter une dernière tâche orale avec des partenaires, les mêmes ou de nouveaux, à votre choix. Enfin, vous aurez l'occasion après cette tâche de vous exprimer sur l'utilisation des stratégies de communication en répondant à un court questionnaire.

Voici l'échéancier proposé :

1^{ère} tâche : vendredi le 17 janvier 2014.

Formation sur les stratégies et pratique via la 2^e tâche: vendredi le 24 janvier 2014.
 Formation sur les stratégies et pratique via la 3^e tâche: vendredi le 31 janvier 2014.
 4^e tâche et questionnaire: vendredi le 7 février 2014.

Toutes les tâches seront enregistrées et transcrites.

AVANTAGES ET RISQUES

Tout d'abord, grâce à votre participation, vous aurez accès à une formation complémentaire au programme de langue régulier sur les stratégies de communication orale. Ces stratégies pourront vous aider dans votre apprentissage du français et contribueront à vous rendre plus efficace lors d'interactions orales avec des locuteurs natifs ou non-natifs de français, et ce, autant en classe qu'à l'extérieur de la classe. Les tâches suggérées seront des occasions supplémentaires de pratiquer le français de manière structurée, d'intégrer le contenu grammatical vu en classe et de mettre en application tout ce que vous possédez pour arriver à interagir. De plus, ce projet offrira des opportunités de rapprochements entre vous et vos collègues de classe et donnera l'occasion à vos enseignants d'étendre leurs compétences pédagogiques. Finalement votre participation à ce projet contribuera à l'avancement des connaissances sur l'impact de la modélisation des stratégies de communication orale dans l'apprentissage et la maîtrise de la langue.

Il n'y a pas de risque associé à votre participation à ce projet. Tout ce que vous apprendrez et ferez se veut un complément au cursus régulier de vos enseignants qui respecte la pédagogie du programme de McGill. De plus, vous demeurez libre de ne pas participer et/ou de cesser de participer en cours d'expérimentation pour quelque raison que ce soit. Vous pourrez aussi choisir vos partenaires et changer ou conserver ceux-ci selon votre préférence.

Enfin, soyez assuré(e) que la chercheuse responsable de la recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort de votre part durant cette participation et demeure disponible avant, pendant et après l'expérimentation pour répondre à toute question quant au projet, ses paramètres, son déroulement et ses résultats.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

La transcription des enregistrements sur le support informatique qui en suivra sera codée et ne permettra pas de vous identifier. Votre participation sera donc anonyme.

Il est entendu que les renseignements et propos recueillis durant les tâches enregistrées sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de la présente recherche (les verbatim et interventions durant la formation et les commentaires à la fin de l'expérimentation) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre d'y mettre fin en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Il est entendu que vous ne serez pas compensé(e) directement. Autrement dit, vous ne recevrez pas d'argent en contre partie de votre participation.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la responsable de la recherche, MÉLANIE MALLAMO, étudiante à la maîtrise à l'UQAM (Didactique des langues) au : (514) 984-7035 ou par courriel : mallamo.melanie@courrier.uqam.ca.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 1646 ou par courriel à (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Nom et coordonnées :

Je déclare avoir compris le but, la nature, les avantages, les risques du projet.	OUI	NON
J'accepte de suivre la formation sur les stratégies de communication et de participer aux 4 tâches de communication orale.	OUI	NON
J'accepte de répondre au questionnaire.	OUI	NON
J'autorise à ce que l'enregistrement de mes discussions soit utilisé comme données dans cette recherche.	OUI	NON

Signature du participant :

Date :

Signature du responsable du projet:

Date :

Veillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

APPENDICE B

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTES- PARTICIPANTES



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (enseignants participants)

L'impact de la modélisation des stratégies de communication orale sur la participation des locuteurs non-natifs adultes en FLS durant une tâche en petites équipes.

IDENTIFICATION

Chercheuse responsable du projet : MÉLANIE MALLAMO

Département, centre ou institut : Département de didactique des langues, Faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, C.P. 8888, Succursale Centre-ville, Montréal (Qc) H3C 3P8

Adresse courriel : mallamo.melanie@courrier.uqam.ca

Directeur de recherche : M. Simon Collin

BUT GÉNÉRAL DU PROJET

Vous êtes invité(e) à prendre part à ce projet visant à vérifier si les apprenants adultes de FLS utilisent les stratégies de communication orale durant une tâche en équipe de 3 étudiants participants après une modélisation des stratégies.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES AU PARTICIPANT

Votre participation consiste à assister à la modélisation des stratégies de communication donnée par la chercheuse auprès de votre groupe-classe. De plus, vous devrez accueillir la chercheuse à 3 autres reprises pour des périodes d'environ 30 minutes pour l'administration d'une tâche de communication orale en lien avec votre cursus académique. Vous n'aurez rien à préparer, mais devrez garantir de ne pas faire faire les tâches du projet en dehors de l'expérimentation. Vous serez encouragé(e) à stimuler vos étudiants à utiliser les stratégies modélisées au courant de la session, et ce, en dehors de l'expérimentation. Enfin, vous aurez l'occasion de vous exprimer sur l'utilisation des stratégies de communication lors d'un court entretien individuel avec la chercheuse.

Voici l'échéancier proposé :

Présentation de l'expérimentation : mercredi le 15 janvier 2014

1^{ère} tâche : vendredi le 17 janvier 2014.

Formation sur les stratégies et pratique via la 2^e tâche: vendredi le 24 janvier 2014.

Formation sur les stratégies et pratique via la 3^e tâche: vendredi le 31 janvier 2014.

4^e tâche et questionnaires: vendredi le 7 février 2014.

Entrevue individuelle : mardi le 11 février 2014.

Toutes les tâches seront enregistrées et transcrites.

AVANTAGES ET RISQUES

Tout d'abord, grâce à votre participation, vous aurez accès à une formation complémentaire au programme de langue régulier sur les stratégies de communication orale. Ces stratégies pourront aider vos étudiants dans leur apprentissage du français et contribueront à les rendre plus efficaces lors d'interactions orales avec des locuteurs natifs ou non-natifs de français, et ce, autant en classe qu'à l'extérieur de la classe. Les tâches suggérées seront des occasions supplémentaires de pratiquer le français de manière structurée, d'intégrer votre contenu grammatical vu en classe et de mettre en application tout ce dont ils possèdent pour arriver à interagir. De plus, ce projet offrira des opportunités de rapprochements entre vos étudiants de classe et vous donnera l'occasion d'étendre vos compétences pédagogiques. Finalement votre participation à ce projet contribuera à l'avancement des connaissances sur l'impact de la modélisation des stratégies de communication orale dans l'apprentissage et la maîtrise d'une langue.

Il n'y a pas de risque associé à votre participation à ce projet. Tout ce dont vous serez témoin se veut un complément à votre cursus académique et respecte la pédagogie du programme de McGill. De plus, vous demeurez libre de ne pas participer et/ou de cesser de participer en cours d'expérimentation pour quelque raison que ce soit.

Enfin, soyez assuré(e) que la chercheuse responsable de la recherche demeurera attentive à toute manifestation d'inconfort de votre part durant cette participation et demeure disponible avant, pendant et après l'expérimentation pour répondre à toute question quant au projet, ses paramètres, son déroulement et ses résultats.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

La transcription des enregistrements sur le support informatique qui en suivra sera codée et ne permettra pas de vous identifier. Votre participation sera donc anonyme.

Il est entendu que les renseignements et propos recueillis durant les tâches enregistrées sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès à votre enregistrement et au contenu de sa transcription. Le matériel de la présente recherche (les verbatim et interventions durant la formation et les commentaires en entrevue) ainsi que votre formulaire de consentement seront conservés séparément sous clé au laboratoire du chercheur responsable pour la durée totale du projet.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Votre participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que vous acceptez de participer au projet sans aucune contrainte ou pression extérieure, et que par ailleurs vous êtes libre de mettre fin à votre participation en tout temps au cours de cette recherche. Dans ce cas, les renseignements vous concernant seront détruits. Votre accord à participer implique également que vous acceptez que l'équipe de recherche puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoires, thèses, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de vous identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part.

COMPENSATION FINANCIÈRE

Il est entendu que vous ne serez pas compensé(e) directement. Autrement dit, vous ne recevrez pas d'argent en contre partie de votre participation.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Pour des questions additionnelles sur le projet, sur votre participation et sur vos droits en tant que participant de recherche, ou pour vous retirer du projet, vous pouvez communiquer avec la responsable de la recherche, MÉLANIE MALLAMO, étudiante à la maîtrise à l'UQÀM (Didactique des langues) au (514) 984-7035 ou par courriel : mallamo.melanie@courrier.uqam.ca.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée au directeur de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), par l'intermédiaire de son secrétariat au numéro (514) 987-3000 # 1646 ou par courriel à (savard.josee@uqam.ca).

REMERCIEMENTS

Votre collaboration est importante à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier. Si vous souhaitez obtenir un résumé écrit des principaux résultats de cette recherche, veuillez ajouter vos coordonnées ci-dessous.

SIGNATURES :

Je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à participer à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la chercheuse a répondu à mes questions de manière satisfaisante et que j'ai disposé suffisamment de temps pour réfléchir à ma décision de participer. Je comprends que ma participation à cette recherche est totalement volontaire et que je peux y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner.

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir compris le but, la nature, les avantages,
les risques du projet.

OUI NON

J'accepte de suivre la formation sur les stratégies de communication.

OUI NON

J'accepte que la chercheuse vienne à 3 autres reprises pour
administrer des tâches en lien avec le cursus académique du niveau.

OUI NON

J'accepte de participer à un entretien individuel après
l'expérimentation.

OUI NON

J'autorise à ce que l'enregistrement de mes discussions
soit utilisé comme données dans cette recherche

OUI NON

Signature du participant :

Date :

Signature du responsable du projet:

Date :

Veuillez conserver le premier exemplaire de ce formulaire de consentement pour communication éventuelle avec l'équipe de recherche et remettre le second à l'interviewer.

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant

RÉFÉRENCES

- Anderson, D. G. (2006). *The Influence of Culture on Learning Styles* (Thèse de doctorat). Minneapolis, Capella University.
- Bejarano, Y., Levine, T. Olshtain, E. et Steiner, J. (1997). The skilled use of interaction strategies: Creating a framework for improved small-group communicative interaction in the language classroom. *System*, 25(2), 203–214.
- Brown, A. V. (2009). Students' and teachers' perceptions of effective foreign language teaching: A comparison of ideals. *The Modern Language Journal*, 93(1), 46-60.
- Bruton, A., et Samuda, V. (1980). Learner and Teacher Roles in the Treatment of Oral Error in Group Work. *RELJ Journal*, 11(2), 49-63.
- Cao, Y., et Philp, J. (2006). Interactional context and willingness to communicate: A comparison of behavior in whole class, group and dyadic interaction. *System*, 34, 480-493.
- Chamot, A. U. (2004) Issues in Language Learning Strategy Research and Teaching. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 1(1), 14-26.
- Chamot A. U. (2005). Language Learning Strategy Instruction: Current Issues and Research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 25 (mars 2005), 112–130. Cambridge University Press.
- Cheng, W. et Warren, M. (2005). Peer assessment of language proficiency. *Language Testing*, 22(1), 93-121.
- Circurel, F. (2002). *La classe de langue un lieu ordinaire, une interaction complexe. Acquisition et interaction en langue étrangère*. Repéré le 22 janvier 2013 à www.aile.revues.org/801

- Cohen, A. D. (2009). *Styles and strategies-based instruction*. Center for advanced research on language acquisition (CARLA). Repéré à <http://www.carla.umn.edu/strategies/SBIinfo.html>
- Cohen, A. D., et Weaver, S. J. (2006). *Styles and Strategies-Based Instruction : A Teachers' Guide*. (CARLA Working Paper Series). Université du Minnesota, Minneapolis, MN. Repéré le 24 mars 2013 à http://static.schoolrack.com/files/2341/333551/Styles_and_STRATEGIES_BASED_INSTRUCTION_TEACHERS_GUIDEcohen-weaver.pdf
- Cohen, D., Weaver, S. et Li, T-Y. (1996). *The impact of strategies-based instruction on speaking a foreign language*. (CARLA Working paper series #4) Université Minnesota, Center for Advances research on Language Acquisition. [Consulté le 24 mars 2013] Repéré à <http://www.carla.umn.edu/about/profiles/CohenPapers/SBIimpact.pdf>.
- Cullen, R. (1998). Teacher talk and the classroom context. *ELT journal*, 52, 179–187.
- Dehbozorgi, E. (2012). Effects of Attitude towards Language Learning and Risk-taking on EFL Student's Proficiency. *International Journal of English Linguistics*, 2(2), 41–48.
- de Saint Léger, D., et Storch, N. (2009). Learners' perceptions and attitudes: Implications for willingness to communicate in an L2 classroom. *System*, 37(2), 269-285.
- Donato, R. (1994). Collective Scaffolding in Second Language Learning. Dans Lantoff, J. P. et Appel, G. (dir.) *Vygotskian Approaches to Second Language Research* (p. 33-56). Westport, Ablex Publishing.
- Dörnyei, Z. (1995). On the Teachability of Communication Strategies. *TESOL Quarterly*, 29(1), 55-85.
- Dörnyei, Z., et Kormos, J. (2000). The role of individual and social variables in oral task performance. *Language Teaching Research*, 4(3), 275–300.
- Doughty, C. et Pica, T. (1986). Gap “ Tasks : ” Information Do They Facilitate Second Language Acquisition ? *TESOL Quarterly*, 20(2), 305–325.
- Ellis, R. (1994). *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford University Press.
- Felder, R. M. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. *Foreign Language Annals*, 28(1), 21–31.

- Field, A. P. (2008). *Discovering statistics using SPSS (and sex, drugs and rock'n'roll)*. (3^e éd.). Los Angeles, Londres: Sage 2000.
- Fernandez Dobao, A. (2012). Collaborative writing tasks in the L2 classroom: Comparing group, pair, and individual work. *Journal of Second Language Writing*, 21(1), 40-58.
- Fujii, A., Obata, M., Takahashi, S. et Tanabe, S. (2008). Training learners to negotiate for meaning: An exploratory case study. *Language Research Bulletin*, 2, 1-15
- Gass, S. M. (1997). *Input, Interaction, and the second language learner*. Mahwah, N.J. : Lawrence Erlbaum associates.
- Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer : Une recherche scientifique en éducation*. Montréal, QC : Guérin.
- Gunning, P. (2011). *ESL Strategy Use and Instruction at the Elementary School Level : A Mixed Methods Investigation*. [Thèse de doctorat]. Université McGill, Montréal.
- Huong, L.P.H. (2007). The More Knowledgeable Peer, Target Language Use, and Group Participation. *The Canadian Modern Language Review*, 64(2), 333–354.
- Kasanga, L. A. (1996). Peer Interaction and L2 Learning. *La Revue canadienne des langues vivantes*, 52(4), 611-639.
- Kern, R. G. (1995). Students' and Teachers' Beliefs About Language Learning. *Foreign Language Annals*, 28(1), 71-92.
- Kim, Y., et McDonough, K. (2008). The effect of interlocutor proficiency on the collaborative dialogue between Korean as a second language learners. *Language Teaching Research*, 12(2), 211–234.
- Kim, Y. et McDonough, K. (2011). Using pretask modelling to encourage collaborative learning opportunities. *Language Teaching Research*, 15(2), 183–199.
- Karsenti, T., Komis, V., Depover, C. Collin, S. (2011). Les TIC comme outils de recherche en sciences de l'éducation, Dans Karsenti, T (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 278-301). St-Laurent : ERPI.

- Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (2011). La méthodologie. Dans Karsenti, T. et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^e éd.) (p. 109-122). St-Laurent : ERPI.
- Kormos, J. et Dörnyei, Z. (2004). *The interaction of linguistic and motivational variables in second language task performance*. [Consulté le 11 mars 2013] Repéré à <http://zif.spz.tu-darmstadt.de/jg-09-2/beitrag/kormos2.htm>
- Krashen, S. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the input hypothesis. *The Modern Language Journal*, 73(4), 440–464.
- Lam, W. et Wong, J. (2000). The effects of strategy training on developing discussion skills in an ESL classroom. *ELT Journal*, 54(3), 245-255.
- LaPierre, D. (1994). *Language output in a cooperative learning setting: Determining its effects on second language learning* (Thèse de maîtrise). Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
- Larson-Hall, J. (2010). *A guide to doing statistics in second language research using SPSS*. Second language Acquisition Research Series. New York : Routledge, Taylor and Francis e-Library.
- Leeser, M. J. (2004). Learner proficiency and focus on form during collaborative dialogue. *Language Teaching Research*, 8(1), 55-81.
- Li, H. Z. (1999). Grounding and information communication in intercultural and intracultural dyadic discourse. *Discourse Processes*, 28(3), 195-215.
- Liang, X., Mohan, B. A. et Early, M. T. (1998). Issues of cooperative learning in ESL classes: A Literature Review. *TESL Canada Journal/La revue TESL du Canada*, 15(2), 13-23.
- Long, M. H. (1980). Input, interaction, and second language acquisition. Ph.D. diss., UCLA.
- Long, M. H. (1981). Input, interaction, and second-language acquisition. Dans Winitz, H. (dir.), *Native Language and Foreign Language Acquisition* (p. 259-278). New York : New York Academy of Sciences.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. Dans Bhatia, T. K. (dir.), *The Handbook of second language acquisition* (p. 413-459). San Diego: Toronto Harcourt/Academic Press.

- Long, M. H. et Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 19(2), 207-227.
- Mackey, A. (2002). Beyond production: learners' perceptions about interactional processes. *International Journal of Educational Research*, 37(3-4), 379-394.
- Mackey, A., Gass, S. et McDonough, K. (2000). How do learners perceive interactional feedback? *Studies in Second Language Acquisition*, 22(4), 471-497.
- Mackey, A. et Gass, S. M. (2005). *Second language research: Methodology and design*. (2^e éd.). Mahwah, New Jersey : Routledge.
- Mackey, A., McDonough, K. Fujii, A. et Tatsumi, T. (2001). Investigating learners reports about the L2 classroom. *IRAL - International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 39(4), 285-308.
- Mackey, A., Oliver, R. et Leeman, J. (2003). Interactional Input and the Incorporation of Feedback : An Exploration of NS-NNS and NNS-NNS Adult and Child Dyads. *Language Learning*, 53(1), 35-66.
- Mantle-Bromley, C. (1995). Positive attitudes and realistic beliefs: Links to proficiency. *The Modern Language Journal*, 79(3), 372-386.
- McDonough, K. (2004). Learner-learner interaction during pair and small group activities in a Thai EFL context. *System*, 32, 207-224.
- Morris, F. A. (2002). Negotiation Moves and Recasts in Relation to Error Types and Learner Repair in the Foreign Classroom. *Foreign Language Annals*, 35(4), 395-404.
- Morris, F. A. et Tarone, E. (2003). Impact of classroom dynamics on the effectiveness of recasts in second language acquisition. *Language Learning*, 53(2), 325-368.
- Nakatani, Y. (2005). The Effects of Awareness-Raising Training on Oral Communication Strategy Use. *The Modern Language Journal*, 89(1), 76-91.
- Nakatani, Y. (2006). Developing an oral communication strategy inventory. *The Modern Language Journal*, 90(2), 151-168.
- Nakatani, Y. (2010). Identifying strategies that facilitate EFL learners' oral communication: A classroom study using multiple data collection procedures. *The Modern Language Journal*, 94(1), 116-136.

- Naughton, D. (2006). Cooperative Strategy Training and Oral Interaction : Enhancing Small Group Communication in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 90(2), 169-184.
- Numata, M. (2009). *The effects of the use of communication and negotiation strategies on L2 acquisition*. [Mémoire de maîtrise]. Iowa City, Iowa University.
- Ohta, A. S. (1995). Applying Sociocultural Theory to an Analysis of Learner Discourse: Learner-Learner Collaborative Interaction in the Zone of Proximal Development. *Issues in Applied Linguistics*, 6(2), 93-121.
- Ohta, A. S. (2005). Confirmation Checks: A Discourse Analytic Reanalysis. *Japanese Language and Literature*, 39(2), 383-412
- Oxford, R. L. (1997). Cooperative Learning, Collaborative Learning, and Interaction : Three Communicative Strands in the Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 81(4), 443-456.
- Oxford, R. L. (2011). *Teaching and Researching Language Learning Strategies*. London : Longman.
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Peacock, M. (1999). Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, 9(2), 247-263.
- Pica, T. (1994). Research on Negotiation: What Does It Reveal About Second Language Learning Conditions, Processes, and Outcomes? *Language learning*, 44(3), 493-527.
- Pica, T., Kanagy, R. et Falodun, J. (1989). Choosing and Using Communication Tasks for Second Lanaguage Instruction and Research. Dans Crookes G. et Gass, S. M. (dir.), *Tasks and Language Learning Integrating Theory and Practice* (p. 9-34). Clevedon, Avon : Multilingual Matters.
- Plough, I. et Gass, S. M. (1993). Interlocutor and Task Familiarity : Effects on Interactional Structure. Dans Crookes G. et Gass, S. M. (dir.), *Tasks and Language Learning Integrating Theory and Practice* (p. 35-55). Clevedon, Avon : Multilingual Matters.

- Porter, P. A. (1986). How learners talk to each other : Input and interaction in task-centered discussions. Dans Day, R. R. (dir.) *Talking to Learn; Conversations in Second Language Acquisition* (p. 200-222). Massachusettes : Rowley, MA : Newbury House.
- QDA Miner. Logiciel d'analyse qualitative des données, Manuel de l'utilisateur. Introduction à QDA Miner 3.0. Recherches Provalis. Récupéré de : <http://www.provalisresearch.com/Documents/QDAMiner3f.pdf>
- Reid, J. M. (1987). The Learning Styles Preferences of ESL Students. *TESOL Quartely*, 21(1), 87-110.
- Reinders, H. (2012). Towards a definition of intake in second language acquisition. *Applied Research on English Language*, 1(2), 15-36
- Rollinson, P. (2005). Using peer feedback in the ESL writing class . *ELT Journal*, 59(1), 23-30.
- Rulon, K. A. et McCreary, J. (1986). Negotiation of content : Teacher-fronted and small-group interaction. Dans Day, Richard R. (dir.), *Talking to learn : Conversation in second language acquisition*. Rowley, MA : Newbury House.
- Sato, M. (2007). Social Relationships in Conversational Interaction : Comparison of Learner-Learner and Learner-NS dyads. *JALT Journal*, 29(2), 183-207.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans Karsenti, T et Savoie-Zajc, L. (dir.), *La recherche en éducation : Étapes et approches* (3^eéd.) (p. 123-147). St-Laurent : ERPI
- Storch, N. (2002). Patterns of interaction in ESL pair work. *Language learning*, 52(1), 119-158.
- Storch, N. et Aldosari, A. (2010). Learners' use of first language (Arabic) in pair work in an EFL class. *Language Teaching Research*, 14(4), 355-375.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (eds.), *Principles and practice in applied linguistics: Studies in honor of H. G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press, 125-144
- Swain, M. (1999). Integrating Language and Content Teaching through Collaborative Tasks. *Canadian Modern Language Review*, 58(1), 44-63.

- Swain, M. (2000). The output hypothesis and beyond: Mediating acquisition through collaborative dialogue. Dans Lantoff, J. P. (dir.), *Sociocultural theory and second language learning* (p. 97-114). Oxford University Press.
- Swain, M. (2002). Peer-Peer Dialogue as a means of Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Swain, M. (2006). Linguaging, agency and collaboration in advanced second language proficiency. Dans Byrnes, Heidi (dir.), *Advanced language learning: The contribution of Halliday and Vygotsky* (p. 106-120). London: Continuum International.
- Swain, M., Brooks, L. et Tocalli-Beller, A. (2002). Peer-peer dialogue as a means of second language learning. *Annual Review of Applied Linguistics*, 22, 171-185.
- Swain, M., et Lapkin, S. (1998). Interaction and second language learning: Two adolescent French immersion students working together. *The Modern Language Journal*, 82(3), 320-337.
- Swain, M., et Lapkin, S. (2001). Focus on form through collaborative dialogue : Exploring task effects. Dans Bygate, M *et al.* (dir.) *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*, (p. 99-118). Longman: Pearson Education.
- Tarone, E. E. (1980). Communication strategies, foreigner talk, and repair in interlanguage. *Language Learning*, 30, 417-431.
- Thornbury, S. (1996). Teachers research teacher talk. *Elt Journal*, 50(4), 279-289.
- Van der Maren, J. M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation : Des modèles pour l'enseignement*. Paris, Bruxelles : De Boeck Supérieur.
- Varonis, E. M., et Gass, S. (1985). Non-native/Non-native Conversations : A Model for Negotiation of Meaning. *Applied Linguistics*, 6(1), 71-89.
- Watanabe, Y. (2008). Peer Peer Interaction between L2 Learners of Different Proficiency Levels: Their Interactions and Reflections. *The Canadian Modern Language Review*, 64(4), 605-635.
- Watanabe, Y. et Swain, M. (2007). Effects of proficiency differences and patterns of pair interaction on second language learning: collaborative dialogue between adult ESL learners. *Language Teaching Research*, 11(2), 121-142.

- Watanabe, Y. et Swain, M. (2008). Perception of Learner Proficiency: Its Impact on the Interaction Between an ESL Learner and Her Higher and Lower Proficiency Partners. *Language Awareness*, 17(2), 115-130.
- White, Jo. et Lightbown, P. M. (1984). Asking and Answering in ESL Classes. *Canadian Modern Language Review*, 40(2), 228-244.
- Williams, J. (2005). Form-Focused Instruction. Dans Hinkel, E. (éd.), *Handbook of Research in second Language Learning* (p. 671-691). Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum.
- Yoshida, R. (2008). Learners' perception of corrective feedback in pair work. *Foreign Language Annals*, 41(3), 525-541.